

MÚSICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
EM MÚSICA

TOCAR HARMONIA DE OUVIDO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE DE MÉTODOS

**ALBERTO AMERICANO
FAIRBAIRN**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JULHO DE 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ALBERTO AMERICANO FAIRBAIRN

TOCAR HARMONIA DE OUVIDO:
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE DE MÉTODOS

RIO DE JANEIRO

2025



ALBERTO AMERICANO FAIRBAIRN

TOCAR HARMONIA DE OUVIDO:

revisão bibliográfica e análise de métodos

Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, na linha de Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Fils Puig

RIO DE JANEIRO

2025

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

F163 Fairbairn, Alberto Americano
Tocar harmonia de ouvido: revisão bibliográfica e
análise de métodos / Alberto Americano Fairbairn. -- Rio
de Janeiro : UNIRIO, 2025.
96

Orientador: Daniel Fils Puig.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2025.

1. Harmonia. 2. Tocar de ouvido. 3. Percepção harmônica.
I. Puig, Daniel Fils, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado e Doutorado

TOCAR HARMONIA DE OUVIDO: revisão bibliográfica e análise de métodos

por

Alberto Americano Fairbairn

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
DANIEL FILS PUIG
Data: 11/09/2025 14:18:06-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.(ª) Dr.(ª) Daniel Fils Puig – orientador(a)



Documento assinado digitalmente
RODRIGO SERAPIÃO BATALHA
Data: 11/09/2025 19:26:16-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.(ª) Dr.(ª) Rodrigo Serapião Batalha



Documento assinado digitalmente
SHEILA ZAGURY
Data: 12/09/2025 09:27:23-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.(ª) Dr.(ª) Sheila Zagury

Conceito: APROVADO

11 de JULHO de 2025

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Branca, e meu pai, Eduardo, por todo apoio na carreira e na vida, sem o qual eu não seria nada, nem ninguém.

A minha companheira, Mariana, e meus filhos, Antonio e Francisco, pelo amor, companheirismo e aprendizado. Tudo com vocês tem beleza e vale a pena.

A meu orientador, Daniel Puig, pela disponibilidade, generosidade e por acreditar neste trabalho.

Ao corpo docente e toda comunidade acadêmica do Instituto Villa-Lobos, expoente de excelência do ensino público do qual muito me orgulho de fazer parte.

A meus amigos e colegas da música, pois suspeito que meu amor pela profissão seja no fundo a paixão por estar junto a minhas amizades.

Ao samba, que me abriu suas portas e me recebeu como se eu fosse um dos seus.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo fazer uma revisão bibliográfica sobre o ensino-aprendizagem para tocar harmonia de ouvido¹, desde os seus estágios iniciais, e fazer uma análise comparativa entre dois métodos selecionados por critérios definidos a partir do referencial teórico levantado: “*The Real Easy Ear Training Book*” (2008), de Roberta Radley, e “*Hearin’ The Changes: Dealing With Unknown Tunes By Ear*” (1997), de Jerry Coker, Bob Knapp e Vincent Larry. Nessa pesquisa, de caráter qualitativo, buscamos: debater e definir o que significa tocar harmonia de ouvido, entender qual a sua relevância e importância para a prática musical e levantar a existência de métodos, propostas e exercícios que dão suporte a esse estudo. O referencial teórico é baseado: nas propostas de Lucy Green (2002, 2008) para aulas de música na educação básica, a partir do que ela define como métodos informais de musicalização, ou seja, a forma com que músicos populares aprendem e praticam música; nos métodos de harmonia de Koellreutter (2018) e Guest (2006); nos estudos sobre reprodução auditiva de progressões harmônicas e cognição harmônica de pesquisadores como Johansson (2004), Woody (2019), Silveira (2020), Jimenez e Kuusi (2018), Corrigan e Trainor (2009); e nas pesquisas sobre universos musicais preferencialmente brasileiros cujo ensino-aprendizagem sobre o tema acontece através da oralidade, como aulas de violão de notórios violonistas do Choro, descritas por autores como Bittar (2012) e Paes (1998). Esperamos ajudar pesquisadores e interessados com uma significativa compilação de obras sobre esse tema cuja bibliografia é escassa, segundo o que sugerem autores como Green e Varvarigou (2015), Johansson (2004) e Silveira (2020), o que esta pesquisa atesta, verificando que existem métodos para tocar harmonia de ouvido, mas que estes são de difícil acesso. Os métodos analisados e listados nesta pesquisa revelam-se opções de ensino-aprendizagem para pessoas que não têm acesso à vivência musical informal, ou que queiram complementar seu desenvolvimento em tocar harmonia de ouvido.

Palavras-chave: Harmonia; Tocar de ouvido; Percepção harmônica; Ensino-aprendizagem; Metodologia informal.

¹ Os significados de “tocar harmonia de ouvido” aparecem e são debatidos no capítulo 2, item 2.1: “Tocar de ouvido: significados”

ABSTRACT

This research aimed to conduct a bibliographic review on the teaching and learning of playing harmony by ear², starting from its initial stages, and to perform a comparative analysis between two methods selected based on criteria defined from the theoretical framework: *"The Real Easy Ear Training Book"* (2008) by Roberta Radley, and *"Hearin' The Changes: Dealing With Unknown Tunes By Ear"* (1997) by Jerry Coker, Bob Knapp, and Larry Vincent. In this qualitative study, we sought to: discuss and define what it means to play harmony by ear, understand its relevance and importance to musical practice, and identify the existence of methods, approaches, and exercises that support this type of study. The theoretical framework is based on: the proposals of Lucy Green (2002, 2008) for music education in schools, based on what she defines as informal music learning practices—that is, the way popular musicians learn and practice music; the harmony methods of Koellreutter (2018) and Guest (2006); studies on aural reproduction of harmonic progressions and harmonic cognition by researchers such as Johansson (2004), Woody (2019), Silveira (2020), Jimenez and Kuusi (2018), Corrigall and Trainor (2009); and research on musical traditions, predominantly Brazilian, where teaching and learning occur through oral transmission, such as guitar lessons from notable Choro guitarists, described by authors like Bittar (2012) and Paes (1998). In this way, we hope to assist researchers and those interested with a significant compilation of works on this subject, for which the bibliography is scarce, as suggested by authors such as Green and Varvarigou (2015), Johansson (2004), and Silveira (2020). This research confirms that there are indeed methods for learning to play harmony by ear, although they are difficult to access. The methods analyzed and listed in this research reveal teaching and learning options for people who do not have access to informal musical experiences, or who want to complement their development in playing harmony by ear.

Keywords: Harmony; Playing by ear; Harmonic perception; Teaching and learning; Informal methodology.

² The meanings of “playing harmony by ear” appear and are discussed in chapter 2, item 2.1: “Playing by ear: meanings.”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. METODOLOGIA.....	15
1.1 Tocar de ouvido: significados.....	15
1.2 Levantamento, categorização e seleção dos métodos.....	22
1.3 - Reflexões sobre a revisão bibliográfica realizada.....	26
2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE “THE REAL EASY EAR TRAINING BOOK” (ROBERTA RADLEY).....	28
2.1 Capítulo I: Ouvindo a linha de baixo.....	28
2.2 Capítulo II: Ouvindo tríades maiores.....	30
2.3 Capítulo III: Ouvindo tríades menores.....	32
2.4 Capítulo IV: Usando a Abordagem Vertical para a prática de ditado harmônico.....	34
2.5 Capítulo V: Apresentando a abordagem horizontal.....	36
2.6 Capítulo VI: Usando a abordagem horizontal para a prática do ditado.....	38
2.7 Capítulo VII - Ouvindo inversões das tríades dos graus I, IV e V.....	41
2.8 Capítulo VIII - Relação entre melodia e harmonia.....	43
2.9 Capítulo IX - Ouvindo acordes com sétima.....	44
2.10 Capítulo X - Mais sobre a percepção auditiva de acordes com sétima.....	46
2.11 Capítulo XI - Ouvindo a harmonia da tonalidade menor.....	48
2.12 Capítulo XII - Ouvindo harmonia não-diatônica.....	51
2.13 Impressões gerais e conclusão sobre o método.....	53
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE “HEARIN’THE CHANGES: DEALING WITH UNKNOWN TUNES BY EAR” (JERRY COKER, LARRY VINCENT, BOB KNAPP).....	58
3.1 Capítulo I: A progressão II - V - I e suas variações.....	59
3.2 Capítulo II: II - V - I em modulações transitórias (breves, efêmeras).....	62
3.3 Capítulo III: Modulações gerais.....	64
3.4 Capítulo IV: Inícios.....	66
3.5 Capítulo V: Pontes clássicas.....	68
3.6 Capítulo VI: Acordes em simetria.....	70
3.7 Capítulo VII: Outras células de progressão.....	71
3.8 Capítulo VIII: Características mais recentes.....	72
3.9 Impressões gerais e conclusão sobre o método.....	75
4. COMPARAÇÃO ENTRE OS MÉTODOS ANALISADOS.....	80
4.1 Semelhanças entre os métodos.....	84
4.2 Diferenças entre os métodos.....	86
5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

Na adolescência, o gosto pelo samba me levou a procurar aulas de violão voltadas a esse gênero particular, que se iniciaram tratando o ritmo da mão direita e fôrmas usuais de acordes na mão esquerda. A aproximação com músicos de samba mais experientes, mesmo que adolescentes como eu à época, me fez conhecer uma face da música da qual até então eu não supunha a existência: a possibilidade de se “tocar de ouvido”. Até os dezesseis anos de idade, pensava que o repertório de cada músico era talhado principalmente na memorização de movimentos mecânicos entre o corpo do instrumentista e o instrumento. Até então, as músicas que tocava eram decoradas acorde por acorde, nota por nota. A aproximação com músicos de samba foi o primeiro movimento que me apresentou um cenário diferente do que conhecia e que julgava ser o único modelo de performance e aprendizado musical até então: os instrumentistas podiam nunca ter tocado uma música, podiam nem mesmo conhecê-la e mesmo assim tinham capacidade de fazer seu acompanhamento harmônico e melódico.

Ganhar consciência dessa possibilidade foi fulgurante e determinante pra mim. Compreender que eu não precisava ser dependente da memória trouxe grande alívio e excitação pela sensação de liberdade. Às rodas de samba, somaram-se as aulas de harmonia, teoria e percepção. À medida que eu ia me profissionalizando, as transcrições de gravações se faziam necessárias e contribuíam enormemente para a apuração do ouvido. A vivência por outros ambientes musicais aumentou repertório, catálogo de acordes e progressões harmônicas. Mesmo não sendo um virtuoso do instrumento, minha capacidade de acompanhar harmonicamente diversos tipos de repertório, sem suporte de partitura ou cifra, me abriu portas para muitos trabalhos no ambiente de eventos e *gigs* do Rio de Janeiro – principalmente em situações em que não haveria ensaio antes de se apresentar. Em minha caminhada como professor, eu já vinha há algum tempo buscando ensinar música desenvolvendo essa capacidade nos alunos, fosse com aula de instrumento ou em prática de conjunto. O surgimento de um possível nicho de ensino me fez ir atrás de materiais didáticos e métodos que pudessem me ajudar a elaborar um bom planejamento de aulas sobre o tema.

No entanto, tive muita dificuldade para achar material de apoio que indicasse um método específico para ensinar essa prática. Daí o questionamento que norteia esse trabalho: Existem metodologias de ensino-aprendizagem para se tocar e harmonia de ouvido? Dessa pergunta, surgiram outras: Existem métodos publicados, comerciais, sobre esse tema? A

bibliografia acadêmica sobre esse assunto é significativa? Existem formas de se trabalhar esse tema para iniciantes e na educação básica?

O *Oxford Dictionary of Music* inicia sua definição de “harmonia” da seguinte forma:

Na sua forma mais simples, a harmonia é a simultânea emissão de 2 ou mais notas; nesse sentido, sinônimo de acorde. De maneira mais ampla, no entanto, harmonia refere-se à organização e disposição de acordes e suas relações entre si. Portanto, diz respeito não apenas à dimensão vertical e sincrônica da música, mas também ao seu progresso horizontal e diacrônico. Usado nesse sentido, passagens curtas, obras completas, o conjunto da obra de um compositor, ou períodos e gêneros inteiros da música podem ser descritos ou caracterizados em termos de sua harmonia.

Uma vez que qualquer música escrita para instrumentos harmônicos e consistindo de mais de uma linha melódica pode ser considerada ter uma dimensão harmônica, pode haver tantas práticas harmônicas em uso ao redor do mundo e ao longo da história quanto estilos musicais. Esta entrada diz respeito principalmente à história da harmonia na música clássica ocidental dos séculos XVII, XVIII e XIX (ou período de prática comum), embora alguns dos fenômenos descritos possam ser aplicados à música fora desse contexto. (Tradução nossa)³

Para Ian Guest (2006, p.11),

Dentro da língua da música, a harmonia é um dialeto à parte, a ser conquistado. Os vocábulos são os acordes e, uma vez descobertos, são adotados na linguagem (acordes imitados, lidos, copiados ou informados não serão incorporados). O enriquecimento do vocabulário se desenvolve através da prática contínua de harmonizar músicas por ouvido (...). A percepção da harmonia está interligada com a riqueza do vocabulário de cada um, pois só “entendemos” o que fazemos. Liberdade criativa se conquista ao inventar, improvisar ou compor. O trinômio vocabulário/percepção/liberdade resulta no domínio da harmonia e, obviamente, cada pessoa deve dar ênfase à atividade da qual mais carece. (...) É necessário combinar riqueza de vocabulário e liberdade, e não depender só de leitura (ela poderá aposentar o ouvido).

Para Corrêa (2006), a ideia de harmonia funcional foi originalmente desenvolvida pelo teórico Hugo Riemann a partir do conceito matemático de “função”. Para Koellreutter (2018), “a teoria das Funções Harmônicas foram recriadas por Hugo Riemann, em fins do século XIX (1893), desenvolvida e aperfeiçoada por Max Reger e Hermann Grabner, como

³ “At its simplest, the simultaneous sounding of 2 or more notes; in this sense synonymous with *chord*. More broadly, however, harmony refers to organization and arrangement of chords and their relationships to one another. It therefore concerns not only music's vertical, synchronic dimension, but also its horizontal, diachronic progress. Used in this sense, short passages, complete works, a comp.'s oeuvre, or entire periods or genres of music may be described or characterized in terms of their harmony. Since any music written for pitched instrs and consisting of more than a single melodic line may be considered to have a harmonic dimension, there may be as many harmonic practices in use around the world and throughout history as there are musical styles. This entry chiefly concerns history of harmony in Western classical music of 17th, 18th, and 19th cents. (or common practice period), although some of the phenomena described may be applied to music outside this frame”.

aprofundamento da teoria graduada da harmonia, a única em uso até então”. Hans Joachim Koellreutter (1915-2005), músico, compositor e professor alemão radicado no Brasil, atuou e liderou movimentos importantes de modernização da música - como o movimento Música Viva - e deu aulas para nomes importantes da música brasileira popular e de concerto, e disseminou o uso e o estudo da harmonia funcional em nosso país. Segundo Koellreutter (2018, p. 24),

Na harmonia, entende-se por função a propriedade de um determinado acorde, cujo valor expressivo depende da relação com os demais acordes da estrutura harmônica. Esta é determinada pelas relações de todos os acordes com um centro tonal, a tônica. (...) O sentido da função resulta do contexto, do relacionamento, consciente ou inconsciente, de fatores musicais, antecedentes e consequentes, e varia, oscila, entre os conceitos de repouso (tônica) e movimento (subdominante, dominante), afastamento (subdominante) e aproximação (dominante).

Wildt (2014, p. 31) explica que “o conceito de função leva em consideração a relação dos acordes com um determinado centro tonal. Assim, as funções harmônicas são atribuídas aos graus do campo harmônico”. Sobre as diferenças entre a harmonia tradicional e o que se entende como essa harmonia popular estruturada nos EUA, Guerreiro (2006, p. 2) diz que

A polifonia que se desenrola nos Corais de Bach, base do estilo contrapontado dos Baixos e Cantos dados nos cursos de Harmonia, é praticamente ignorada nos manuais norte-americanos de música popular, pois os americanos forjaram uma linguagem própria, um padrão cultural na música que foi absorvido em pouco tempo por quase todas as culturas graças à sua difusão pelos meios de comunicação. O mesmo acontece com os manuais de arranjo brasileiros, formatados nos padrões americanos. Estes padrões podem ser descritos como uma textura harmônica sem nenhuma independência entre as vozes.

Guerreiro explica que essa linguagem se desenvolveu a partir das *big bands* do começo do século XX, em um contexto de bailes e danças, em que a harmonia saiu de um modo mais polifônico para uma forma constituída de blocos de uma mesma voz sustentando a melodia principal da música, chamada de *lead*. É um efeito mais funcional, que funcionou bem para os músicos e foi bem recebido pelo público. A entrada da cifragem no Brasil é relatada por Guerreiro (2006, p. 3) da seguinte forma:

Estas cifras, introduzidas no Brasil por Radamés Gnattali nos anos 30 da era do rádio, substituem o pentagrama na primeira tomada de contato dos executantes com a harmonia de um arranjo. São também usadas para que músicos que não sabem ler música possam tocar um acompanhamento simples ao violão ou a qualquer instrumento harmônico com relativa facilidade. Em inglês são denominadas *chord symbol* e descrevem estruturas triádicas, servindo os números para acrescentar

sétimas nonas, décimas primeiras ou alterações cromáticas. Mas em todos os manuais de arranjo foram usados com propósitos ilustrativos que absolutamente não satisfazem, tanto assim que a cifra numérica em romanos é rapidamente utilizada para descrever os graus que os encadeamentos exemplificados ocupam na tonalidade, sendo denominada como “cifragem analítica”.

De acordo com McPherson (2005), não é suficiente apenas ouvir o som, é preciso ser capaz de pensar e compreender o que se ouve. Gordon (2000) usa o termo “audição” para explicar a capacidade de ouvir com compreensão: “Audar é aprender através dos nossos próprios ouvidos” (Gordon, 2000, p.23, tradução nossa). Identificar auditivamente acordes isolados, por si só, não garante sucesso em tocar harmonia de ouvido: Woody (2020) afirma que os músicos que têm uma compreensão melhor das funções harmônicas na música tocam melhor de ouvido.

Por essas questões, acreditamos ser importante que os métodos analisados nesta dissertação trabalhem baseados nos conceitos de harmonia funcional e com o uso de cifra alfanumérica e cifragem analítica, pelo fato de serem as linguagens referenciais dos músicos populares de diversos países quando se trata de harmonia. Por outro lado, acreditamos que devemos tomar cuidado com possíveis premissas que coloquem certas linguagens musicais em posições de superioridade conceitual em relação a outras. O conhecimento e a tradição musical que foram citados até agora têm importância inegável, como vimos; porém, há outras escolas e tradições musicais que existem no Brasil e no mundo afora, possíveis de serem somadas ao conhecimento calcado no meio das instituições de influências europeias e estadunidenses. Essas formas de conhecimento e fazer musical são provenientes de ambientes mais populares e em muitos casos passados de geração em geração através da oralidade. Uma das formas de observar, debater e refletir sobre outras correntes de conhecimento musical é sob a ótica da decolonialidade. De acordo com Queiroz (2017, p. 138):

[...] no âmbito da produção artística, sobretudo a institucionalmente estabelecida em igrejas e contextos governamentais, [...] a música foi ganhando características, valores e lugares modelados pela hegemonia de Portugal e da Europa sobre o país. É nessa trajetória que se constrói o processo de colonialidade musical decorrente do colonialismo oficial e territorial.

Outras formas de ensinar ou de pensar música foram então excluídas das instituições de ensino formal, que gerou os “epistemicídios musicais” (Queiroz, 2017, 2018, 2020) e mantendo o “habitus conservatorial” (Pereira, 2014). Diversos estudos apresentam os resquícios de uma tradição conservatorial europeia no ensino de música no Brasil (Penna, 1995; Vieira, 2004; Jardim, 2008; Pereira, 2014). O *habitus* conservatorial que tem ligações

com um ensino de música do passado colonial, é legitimado, propagado e disseminado na sociedade. Dessa forma, privilegia apenas um aspecto da prática social da música, dando a seu ensino um caráter parcial e limitado (Pereira, 2014; Ferreira e Silva, 2017). Ferreira (2023, p.5) observa que “podemos perceber essas práticas, por exemplo, em disciplinas como História da Música, Harmonia, Contraponto e outras, onde as músicas e metodologias trabalhadas possuem uma relação direta com um conhecimento musical construído com bases na cultura europeia”.

Sobre perspectivas decoloniais no ensino de música no Brasil, Ferreira (2023, p.2) argumenta que:

Questionar quem nós somos como brasileiros, nossas peculiaridades, nossa etnia, nossa cultura, nossa música e quais propostas pedagógicas queremos propor dentro desse contexto territorial nos provoca a pensar uma música que seja trabalhada de forma mais diversa e inclusiva, contextualizada com nosso país e nosso tempo. (...) Falar sobre Decolonialidade no ensino da música é lidar com todo um contexto social que vem sendo discutido, é debater as questões raciais e antirraciais aqui no Brasil, é lidar com o fato social, com as pessoas, com o ser humano, com os epistemicídios e os preconceitos que sustentam nossa sociedade e que também perpassam os campos musicais e de ensino de música.

Sendo assim, esperamos propor uma pesquisa e um debate sobre tocar harmonia de ouvido com olhar atento a variadas formas de fazer e pensar musical, mesmo que tenhamos um foco em certas vertentes que conduzem as metodologias pesquisadas para esta dissertação.

1. METODOLOGIA

Nossa pesquisa é sobre processos de ensino-aprendizagem para se “tocar harmonia de ouvido”. Existem métodos de harmonia funcional, solfejo, ditado melódico e harmônico, mas até o começo desta pesquisa, ainda na graduação, não sabia da existência de nenhum método reconhecido que servisse de norte para o músico que quisesse tocar harmonia de ouvido. Essa habilidade, técnica ou capacidade, é frequentemente ligada a uma vivência musical sem indicação de caminho ou proposta clara que ajude o estudante a vencer as dificuldades por etapas e evoluir passo a passo. Se um estudante brasileiro de música decide que precisa melhorar nesse quesito, ele próprio deve buscar suas referências e desenvolver suas técnicas e estratégias de estudo.

Existem metodologias de ensino-aprendizagem para se tocar harmonia de ouvido? Dessa pergunta, surgiram outras: Existem métodos publicados, comerciais, sobre esse tema? A bibliografia acadêmica sobre esse assunto é significativa? Existem formas de se trabalhar esse tema para iniciantes e na educação básica?

Neste trabalho, coloco meu foco em tocar harmonia de ouvido. O objetivo primordial deste projeto é pesquisar e analisar bibliografia, metodologias e experiências sobre ensino-aprendizagem de se tocar harmonia de ouvido, com foco no universo da música tonal e modal ocidental, para catalogação e para reflexão sobre o tema. Averiguamos se existem métodos e propostas claras sobre quais práticas e exercícios musicais devem ser trabalhados para se evoluir nesse assunto. A constatada carência de métodos nos levou a propor caminhos para seu desenvolvimento em projetos futuros.

1.1 Tocar de ouvido: significados

Mas, afinal, o que é exatamente “tocar de ouvido”? Para Lilliestam (1996), fazer música de ouvido significa criar, executar, lembrar e ensinar música sem o uso da notação musical. O autor também argumenta que aprender a tocar de ouvido requer um conhecimento tácito que pode ser definido de três formas diferentes: 1) aprendizagem através da prática, caracterizada por um conhecimento que não conseguimos explicar em palavras como aprendemos; 2) um conhecimento que aprendemos através da enculturação e da socialização, algo que está

implícito e que aprendemos no nosso dia a dia; e 3) um tipo de conhecimento oprimido que, por razões políticas e ideológicas, não se reconhece como um conhecimento válido.

Para McPherson (1997), tocar de ouvido é a performance de música pré-existente que é tanto aprendida quanto executada auditivamente sem o uso da notação musical e o autor também afirma que tocar de ouvido é diferente de se improvisar e executar música de memória, pois envolve a capacidade de reproduzir uma peça musical existente, não só na tonalidade originalmente aprendida, mas também noutras tonalidades. Segundo Woody (2012, p.82, tradução nossa), “tocar de ouvido significa que as notas que eles tocam [os alunos] – ou seja, as alturas e os ritmos – são informados por um ouvido interno”. Vieira (2017, p.18) percebe que “as diversas práticas envolvidas nos processos do tocar de ouvido podem variar de acordo com o contexto e o tipo de música a ser executada”, enfatiza que concebe esses processos “não como uma habilidade, mas como uma prática musical” e conclui observando que em meio a diversas interpretações de autores diferentes sobre o que seria “tocar música de ouvido”, a característica em comum entre todas elas é que seria tocar sem se fazer uso da notação musical convencional. Para Silva (2016), “tocar de ouvido” é uma expressão da gíria popular e acadêmica cujo significado parece traduzir, para além de práticas e costumes, crenças, sentimentos e convicções em torno dos modos ou qualidades de se saber ouvir e fazer música sem apelo à leitura. Couto (2008) também realça que fazer música de ouvido significa criar e ensinar músicas sem o uso da notação.

Existem metodologias para se tocar música de ouvido, com destaque para as pesquisas de Lucy Green, que propõe uma forma de ensino-aprendizagem para educação básica, no ensino regular, baseada na forma de se fazer música dos músicos populares. Sua obra mais referencial sobre esse tema é o livro “*Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*” (2008), decorrente de pesquisa sobre metodologia de aprendizado dos músicos populares, relatada no livro “*How popular musicians learn*” (2002). Um dos eixos mais importantes da pesquisa de Green é a diferenciação entre práticas formais e informais de educação musical. Em “*Music, informal learning and the school...*”, a autora descreve experiências em contexto de educação básica com as ditas práticas informais de aprendizagem musical. As práticas formais englobariam as metodologias tradicionais em um contexto de escolas e conservatórios europeus, especificamente na Grã-Bretanha no final do século XX, e se caracterizariam principalmente pelos seguintes pontos:

- Repertório definido pelos professores e desconhecido dos alunos;
- Aprendizagem através de notação musical tradicional;
- Orientação vertical e autoritária entre figuras de mestre e aluno;
- Conteúdo programático e curricular partindo do simples para o complexo, com ênfase em reprodução ao invés de criatividade;
- Foco na interpretação de obras de compositores renomados.

Já as práticas informais teriam as seguintes características:

- Repertório definido pelos estudantes;
- Aprendizagem ouvindo gravações e “tirando músicas de ouvido”;
- Orientação horizontal, com trocas de informações entre semelhantes;
- Conteúdo sem organização prévia: o repertório a ser trabalhado surge de acordo com o interesse e a demanda;
- Busca de uma prática que dê preferência à criatividade, seja nos arranjos, seja nas composições.

As práticas informais, que anteriormente eram deixadas de lado nos contextos formais de ensino musical, mostraram-se essenciais para o desenvolvimento de conhecimentos e competências entre os 14 músicos observados por Green. A pesquisadora constatou que o uso dessas práticas contribui significativamente para o aprimoramento da percepção auditiva, já que o exercício de aprender músicas “de ouvido” fortalece essa capacidade. Além disso, ela observou que habilidades como adaptabilidade, versatilidade, criatividade e a construção de um pensamento musical independente estavam presentes de forma recorrente entre todos os músicos analisados.

O capítulo final do livro apresenta práticas informais de aprendizagem musical, mas agora aplicadas a um repertório distinto: a música clássica da tradição europeia. Dessa forma, Green consegue mostrar que uma abordagem metodológica que incorpora elementos das práticas informais, torna-se um elemento crucial para repensarmos as formas de ensino da música. Sobre as conclusões da pesquisadora, Couto (2020, p.4) afirma que “ao verificar que os alunos melhoraram consideravelmente sua aprendizagem e sua relação com um repertório que não costumava agradá-los, Green ganha força em seu argumento de que, mais do que o repertório, o que importa é o método”. Tocar de ouvido é algo central na metodologia de Green. E, mais do que isso, a forma com que se “tira” música de ouvido, assim como o fazem

músicos populares, é o que acaba chamando a atenção da autora ao longo de sua pesquisa, na busca por uma metodologia de ensino musical que aumente a motivação dos alunos. Green cita o esforço de pesquisadores a partir da década de 1960 para tornar o ensino de música mais atraente nas escolas e diz que durante algum tempo as tentativas se basearam em adaptação de repertório, ou seja, focaram em incluir músicas do universo cultural dos estudantes, músicas que eles conhecessem e que os agradassem. As pesquisas da autora indicaram que, mais do que o repertório, a forma de se fazer música dos músicos populares é que encanta e envolve os jovens.

As principais conclusões do estudo de Green foram:

- Todos os professores que responderam ao questionário final de Green disseram que o uso das abordagens informais na sala de aula mudou positivamente suas maneiras de ensinar.
- Os alunos aprenderam práticas que lhes possibilitaram a aquisição de uma consciência de suas próprias musicalidades, principalmente aqueles alunos que não tinham tido oportunidade de serem alcançados até então pela educação musical tradicional.
- Os alunos adquiriram maior autonomia para direcionarem suas próprias práticas de aprendizagem; essa foi uma razão mencionada por eles para afirmar que essa forma de aprender foi mais prazerosa e mais eficiente pedagogicamente.
- Os alunos mostraram uma melhora na compreensão e apreciação de músicas, não só daquelas que eles já conheciam, mas também de outras, tornando-os ouvintes mais críticos e com uma mentalidade mais aberta a novos estilos.

Ou seja, uma metodologia para ensino de música na educação básica, baseada em tocar de ouvido, mesmo que sem foco em harmonia, obteve resultados positivos em relação ao envolvimento e prazer dos alunos. Os resultados da pesquisa de Green nos incentivam a trabalhar com repertório e metodologia de práticas informais de musicalização. Uma forma de aprender a tocar harmonia de ouvido, especificamente, pode auxiliar na metodologia desenvolvida pela autora e, por consequência, nos seus objetivos finais relativos ao aprendizado positivo dos alunos.

Ao longo da nossa pesquisa, tivemos dificuldades em encontrar metodologias focadas em harmonia e acompanhamento, mas descobrimos frentes de pesquisa e de experimentos

visando esse foco. Um exemplo é a dissertação de mestrado de Silveira (2020), que investigou quais fatores contribuem para o desenvolvimento dessa capacidade e seus benefícios para a performance musical. Na busca por material brasileiro, o único método comercial encontrado com o foco em tocar harmonia de ouvido foi a apostila de apoio do curso “*Intensivo: Tirando Música de Ouvido*”, de Nelson Faria (2020). Sua proposta se baseia na complementaridade entre metodologia formal e informal, algo desejável nas aulas de música, segundo Green. Posteriormente, constatamos que o método “*Harmonia*”, de Ian Guest (2006), também estimula a identificação auditiva dos acordes. Há também importantes catálogos de harmonia como a tese de doutorado “*Que acorde ponho aqui? Harmonia, práticas teóricas e o estudo de planos tonais em música popular*”, de Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (2010), mas que não traz material de áudio como apoio. Esses métodos não sugerem práticas ou exercícios com elementos melódicos, como solfejo e ditado.

Iuri Bittar (2010) escreveu um artigo sobre o processo de ensino-aprendizagem para roda de choro, conduzido por um dos grandes expoentes do gênero, o violonista Jayme Florence, popularmente conhecido como Meira. Ele teve atuação contundente tanto como instrumentista, tocando por exemplo no regional que gravou os discos de Cartola, quanto como professor, ensinando violonistas como Baden Powell e Raphael Rabello. Bittar relata ao longo do artigo o formato das aulas de violão de Meira, que incluíam estudo de técnica violonística em métodos impressos, peças de violão solo de autores internacionais e brasileiros e um estudo sobre como tocar músicas de ouvido, fosse melodia ou harmonia, ensinado em caráter informal, sem seguir nenhuma metodologia escrita ou registrada, fruto da vivência do próprio Meira. Bittar descreve ainda uma metodologia de ensino-aprendizagem sobre acompanhamento harmônico sem leitura de cifra ou partitura. A respeito dessas aulas, Sandroni (2000, p.7) diz que

“eram aulas que enfatizavam o tipo de habilidade necessária para um bom desempenho numa roda: capacidade de transpor em tempo real, de acompanhar músicas que não se conhece especialmente bem, de improvisar contracantos nas cordas graves do violão (as famosas 'baixarias') etc”.

Em entrevista a Taubkin (2007, p.121), o notório violonista Mauricio Carrilho relata:

(...) quando chegava oito horas os livros eram fechados, as estantes guardadas e começava o treinamento mais importante que um músico pode ter na vida: tocar. Ouvir e tocar. (...) Gradativamente o acompanhamento ia sendo composto: primeiro os acordes iam sendo encontrados, as modulações entendidas, depois os baixos obrigatórios, a condução das vozes, as levadas rítmicas apropriadas, e por fim, as brincadeiras, as substituições de acordes, as rearmonizações de improviso...

Paes (1998, p.17) descreve que nas rodas de choro ocorrem vários processos de aprendizagem simultâneos, dentre os quais “o aprendizado pela percepção auditiva, onde ao perceber o caminho da melodia vai-se buscando o caminho harmônico”. Porém, o artigo não cita caminhos mais detalhados desse ensino para tocar harmonia de ouvido. Por onde ele começava? Havia uma introdução ao assunto do campo harmônico? Meira introduzia o tema em músicas com harmonias mais fáceis? Em caso positivo, quais eram as sequências harmônicas que ele considerava mais facilmente perceptíveis aos ouvidos? Utilizava exercícios específicos de percepção melódica, solfejo, ditado, para auxiliar esse ensino?

Muitas perguntas surgiram ao longo dessa pesquisa que gostaria de abordar na dissertação de mestrado. Quais as progressões harmônicas que são de fato mais facilmente perceptíveis aos ouvidos? Isso varia de acordo com a experiência musical ou em relação ao universo musical em que o ouvinte está inserido? É possível haver uma ordem de sequências harmônicas a ser ensinada para estudantes de música, com uma lógica de facilidade intrínseca ao ouvido, ou ela depende dos universos musicais em que estamos inseridos? É melhor começar por música modal ou tonal? Quais são as competências auditivas mais importantes para se tocar de ouvido? Diversos estudos indicam que a prática musical é mais importante do que saber a teoria musical, mas o que devemos praticar no caso da harmonia de ouvido? Ouvir e escrever gravações? Tocar com outros músicos ao vivo sem suporte da partitura? Ou ainda, qual a real importância do estudo de harmonia funcional para se tocar harmonia de ouvido? Como organizar e sugerir essas diversas práticas para um bom rendimento e uma rápida evolução da aprendizagem?

Acreditamos não ser paradoxal buscar métodos *escritos* para tocar de ouvido. Há diversos autores, como a já citada Lucy Green, que consideram positivo um modelo de ensino-aprendizagem musical baseado em uma complementaridade entre práticas formais e informais – como, por exemplo, a metodologia usada por Meira com seus alunos de violão, descrita por Bittar (2010), sobre a qual tentamos nos debruçar. No entanto, é válido atentar para a proposta dos estudos que resultaram no conceito de “*sound before symbol*”, que sugere que o som sempre seja ensinado antes da notação musical à qual ele se refere (Pestalozzi apud McPherson & Gabrielsson, 2002).

Green e Varvarigou (2015) defendem que tocar de ouvido é a mais fundamental de todas as habilidades da performance musical e que deveria ser o primeiro estágio do

desenvolvimento de uma musicalidade aplicada. Trazem diversos autores e estudos que ratificam uma melhora na performance musical em diferentes dimensões a partir dessa prática, além de maior envolvimento e diversão por parte dos músicos.

Será que faz sentido uma metodologia para tocar música de ouvido que privilegie a harmonia? Gordon (2003a) descreve a “aptidão musical evolutiva”, relativa ao potencial para o desenvolvimento de competências musicais de cada pessoa até a vida adulta. Para ele, essa aptidão compreende duas dimensões diferentes: a tonal e a rítmica, e defende que é possível ter elevadas competências em uma e baixas competências na outra. Portanto, só por esse aspecto, a prática exclusiva de reprodução auditiva de progressões harmônicas poderia servir de reforço para aqueles que não têm facilidade na dimensão tonal, caso julguem necessário; mas pode igualmente servir de aprofundamento para os que têm aptidão e prazer nessa prática, visto que a motivação é elemento essencial para a prática musical.

Particularmente, sobre a reprodução auditiva de sequências harmônicas, Silveira (2020, p.8) afirma que:

O desenvolvimento desta competência permite liberdade e autonomia no músico, bem como o desprendimento da leitura musical. Neste sentido, permite a um músico ser capaz de executar inúmeras peças no âmbito de diversos estilos musicais, sem depender da disponibilização de partituras, problema frequente em diversos gêneros musicais. Além desta utilidade, a reprodução auditiva de sequências harmônicas facilita o processo de leitura de uma peça, bem como a sua memorização e consolidação, garantindo o entendimento musical de uma peça a um nível mais profundo. Esta capacidade possui ainda um papel inquestionável no processo criativo, sendo crucial para o bom domínio das competências de improvisação e composição musical.

Woody (2020) afirma que os músicos que melhor tocam de ouvido são os que têm uma compreensão melhor das funções harmônicas na música, ouvem melodias compreendendo-as harmonicamente e, com isso, reproduzem a música de forma mais automática e natural ao tocar, além de memorizar o repertório com mais facilidade e rapidez. O autor também sugere que, no geral, os estudantes de música tendem a achar que tocar música de ouvido é algo inalcançável, mas que ao serem estimulados e ensinados a fazê-lo, percebem que é alcançável e, na maioria dos casos, consideram a prática prazerosa.

Podemos citar também as pesquisas de Corrigan e Trainor (2009), que sugerem que a percepção de harmonia surge por volta dos 5 ou 6 anos de idade, podendo até surgir mais cedo, caso a criança tenha algum tipo de treinamento ou estudo musical. Para eles, em geral o treinamento musical acelera a percepção harmônica de uma criança e sustentam ainda que

essa percepção surge primeiramente através de músicas que as crianças conhecem. Os autores que pesquisam o tema, afirmam que há pouca produção bibliográfica sobre tocar música de ouvido e menos ainda com enfoque em harmonia (Silveira, 2020; Johansson, 2004; Green e Varvarigou, 2015; Jimenez e Kuusi, 2018).

Uma das primeiras perguntas que surgiu em nossa pesquisa, foi se seria possível trabalhar a percepção harmônica isolada da percepção de outros elementos musicais ou se o foco apenas em harmonia é possível e necessário, desde que se trabalhe a percepção concomitante de outros elementos, mesmo que esses elementos não sejam trabalhados diretamente. Silveira (2020) constata que elementos como identificação de intervalos melódicos e harmônicos, identificação de acordes isolados e identificação do baixo, são potenciais fatores de desenvolvimento da audição e reprodução harmônica. Ao mesmo tempo, Woody (2020) e Johanson (2004) apontam a experiência como o fator mais importante para se tocar harmonia de ouvido. Ou seja, há de se praticar essa competência: tentar reproduzir gravações, tocar ao vivo com outros músicos e compreender que teremos mais facilidade dentro dos gêneros com os quais temos mais familiaridade, intimidade e vivência.

Jimenez e Kuusi (2018), sugerem que o treinamento musical ajuda na identificação de músicas conhecidas através de progressões harmônicas, mas que ter ouvido ou tocado uma determinada música é mais determinante para identificá-la. Coker et al (1997) demonstram que a reprodução auditiva de progressões harmônicas se faz ao ouvir e relacionar determinado trecho ao de outras músicas que já ouvimos/tocamos/trabalhamos, no que se chama “escuta associativa”, que definiremos abaixo. Daí a importância de trabalhar com o repertório, para amearhar vivências e memórias com esse fim.

1.2 Levantamento, categorização e seleção dos métodos⁴

Na pesquisa bibliográfica, os termos buscados, isoladamente e associados uns aos outros, foram, em português: “tocar harmonia de ouvido”, “tirar harmonia de ouvido”, “tocar música de ouvido”, “tirar música de ouvido”, “percepção harmônica”, “cognição harmônica”, “metodologia”, “métodos”; e, em inglês: “*harmonic perception*”, “*harmony perception*”, “*aural harmony*”, “*aural skills*”, “*harmony cognition*”, “*play by ear*”, “*play harmony by ear*”, “*ear training*”, “*methods*”, “*methodology*”. As bases em que realizei buscas foram o

⁴ Não entraremos nas discussões teóricas acerca do conceito de método na área de educação musical.

Portal de Periódico da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bibliotecas digitais do Instituto de Artes da UNICAMP, da Escola de Música da UFBA e da Escola de Música da UNB, os anais do SIMPOM, da ANPPOM, da ABEM e do Nas Nuvens, as revistas *Música popular em revista*, de UNIRIO e UNICAMP, e *Permusi*, da UFMG, além de portais de busca como Google, Google Acadêmico, Google Books e ChatGPT. As pesquisas foram feitas entre março de 2023 e abril de 2024.

Após esse período de buscas, foram encontrados 28 livros que aparentavam propor metodologias para tocar harmonia de ouvido. Acreditamos que todos esses métodos podem ser interessantes para nossa pesquisa e por esse motivo fizemos questão de manter essa listagem inicial como forma de registro e de ajuda a pesquisadores, estudantes e interessados em pesquisas sobre o tema. No entanto, julgamos que seria essencial uma seleção mais criteriosa dos livros que se adequam mais ao objeto da pesquisa e quais viriam a ser escolhidos para leituras e análises mais detalhadas. Foi necessário elaborar critérios para selecionar os métodos com um olhar analítico, com o objetivo de entender se eles são o que procurávamos e julgávamos importante para tocar harmonia de ouvido. Observamos as seguintes características:

- O foco do método é a percepção da harmonia?
- A escuta e, por consequência, a performance ao instrumento, são o foco principal do método, tendo a teoria como auxílio?
- O método trabalha a percepção funcional da harmonia?
- O método oferece algum tipo de suporte ou sugestão de vivência sonora?
- O método se apoia no uso de repertório?
- O método serve para estágios iniciais do aprendizado musical?
- Temos acesso ao método?
- Qual é a data da última edição do método?
- O método serve para quem toca qualquer instrumento harmônico ou é focado em algum instrumento específico?
- O método foi desenvolvido por pesquisadores acadêmicos ou em parceria com instituições de pesquisa?

Após uma análise inicial de cada método, levando em conta as características acima, fizemos uma divisão em quatro grupos. O grupo A conta com os métodos de edições mais recentes (séc. XXI), possibilitando a visualização de suas partes iniciais, como a introdução e

o sumário. O grupo B conta igualmente com títulos cuja última edição tenha sido lançada no século XXI, porém sem disponibilizar acesso a nenhuma parte do livro, apenas descrições informativas para vendas e comentários de leitores e usuários. O grupo C conta com métodos inteiramente disponíveis, porém com edições mais antigas, todos tendo sido lançados até a década de 1920, no máximo. Esses três grupos de métodos contam com o enfoque na escuta e performance, tendo a teoria como auxílio, além de oferecerem algum tipo de suporte ou sugestão de vivência sonora. O grupo D conta com livros que trabalham diversos elementos musicais e não somente a harmonia, mas também melodia e ritmo, por exemplo; suas datas de lançamento são variadas, de mais antigos a mais recentes, portanto temos possibilidades diferentes de acesso aos livros desse grupo.

Grupo A:

- *“The Real Easy Ear Training Book”* (Roberta Radley)
- *“Theory Essentials: An Integrated Approach to Harmony, Ear Training, and Keyboard Skills”* (Connie Mayfield)
- *“Jazz Harmony Think - Listen - Play - A Practical Approach”* (Frank Sikora)
- *“Harmony and Ear Training at the Keyboard”* (Stanley Shumway)
- *“Hearin' the Changes: Dealing with Unknown Tunes by ear”* (Jerry Coker, Bob Knapp, Vincent Larry)

Grupo B:

- *“Hearing Chord Progressions”* (Bruce Arnold)
- *“Training the Ear, Volume 2A Compositional Approach to Intermediate Level”* (Armen Donelian)

Grupo C:

- *“The Beginner's Guide to Harmony - Being an Attempt at the Simplest Possible Introduction to the Subject, Based Entirely Upon Ear-training”* (Percy A. Scholes)
- *“Harmonic Ear Training and Theory To Hear and Understand; a Systematic Course in Lesson Form Designed to be Presented in Classes and to Accompany Private Lessons in Piano Playing”* (Blanche Dingley-Mathews)
- *“Aural Harmony, Vol. I”* (Franklin W. Robinson)
- *“Harmony And Ear-training”* (William Alfred White)

- *“Harmony for Ear, Eye, and Keyboard”* (Arthur Edward Heacox, Gladys Ferry Moore)
- *“Advanced Ear-Training And Sight-Singing - As Applied To The Study Of Harmony”* (George A. Wedge)

Grupo D:

- *“Ear Training: A Technique for Listening”* (B. Bernward e J. Timothy Kolosick)
- *“Garage Band Theory”* (Duke Sharp)
- *“Jazz Ear Training: Learning to Hear Your Way Through Music”* (Steve Masakowski)
- *“Ear Training: One Note Complete Method with 3 CDs”* (Bruce Arnold)
- *“Hearing and Writing Music: Professional Training for Today's Musician”* (Ron Gorow)
- *“A New Approach to Ear Training, 2nd Edition”* (Leo Kraft)
- *“Hear, Listen, Play!: How to Free Your Students' Aural, Improvisation, and Performance Skills”* (Lucy Green)
- *“How to Play by Ear Correctly for Complete Beginners For Piano, Organ and Keyboards”* (Colin Aston)
- *“How to Play by Ear”* (Morris Emmett Wilson)
- *“Learn How to Play Piano / Keyboard BY EAR! Without Reading Music Everything Shown In Keyboard View Chords - Scales - Arpeggios Etc”*. (Martin Woodward)
- *“Ear Training Revised”* (Bruce Benward)
- *“Performing matters”* (B. Gibson)
- *“Aural Skills in Context: A Comprehensive Approach to Sight Singing, Ear Training, Keyboard Harmony, and Improvisation”* (Evan Jones, Matthew R. Shaftel, Juan Chattah)
- *“The Musician's Guide to Aural Skills - Ear Training”* (Joel Phillips, Jane Piper Clendinning, Elizabeth West Marvin)

Dentre esses quatro grupos, aqueles com os quais escolhemos trabalhar para análise e comparação foram os grupos A e B. Decidimos escolher três títulos dentre os sete em questão. O próximo critério para decidir com quais trabalhamos, seria a possibilidade de acessá-los gratuitamente. Não conseguimos acesso online. Fizemos então uma busca por esses métodos

nas seguintes bibliotecas da cidade do Rio de Janeiro: Biblioteca da UNIRIO, Biblioteca da Escola de Música da UFRJ, Biblioteca do Instituto Goethe, Biblioteca do IMS, Biblioteca Nacional, Biblioteca do CCBB, acervo do Itaú Cultural e Rede SESC de Bibliotecas, não tendo encontrado nenhum dos métodos em nenhum dos catálogos.

Sendo assim, decidimos pagar pelo acesso ao conteúdo e, assim, optamos por trabalhar com os seguintes títulos do grupo A:

- “*The Real Easy Ear Training Book*” (Roberta Radley)
- “*Hearin' the Changes: Dealing with Unknown Tunes by ear*” (Jerry Coker, Bob Knapp, Vincent Larry)

Os critérios para essa escolha foram:

- O foco dos métodos é a percepção da harmonia
- A escuta e, por consequência, a performance ao instrumento, são o foco principal do método, tendo a teoria como auxílio
- Os métodos trabalham a percepção funcional da harmonia
- Os métodos oferecem algum tipo de suporte ou sugestão de vivência sonora
- Os métodos se apoiam no uso de repertório
- A data da última edição dos métodos é relativamente recente, todos a partir de 2000
- Os métodos foram desenvolvidos por pesquisadores acadêmicos ou em parceria com instituições de pesquisa

O objetivo nos próximos capítulos é analisar a metodologia de cada um desses dois métodos e em seguida fazer uma análise comparativa entre eles, procurando elucidar pelo menos algumas das questões levantadas até aqui.

1.3 - Reflexões sobre a revisão bibliográfica realizada

A revisão bibliográfica realizada, incluindo a busca pelo acesso aos métodos selecionados, demonstra que um estudante de música brasileiro, que busque se aprofundar em métodos de aprendizagem para tocar harmonia de ouvido, terá dificuldade para encontrá-los. O acesso a livros e/ou materiais que proponham alguma estruturação metodológica dessa aprendizagem precisa ser assegurado em bibliotecas e acervos, para aumentar as

possibilidades de desenvolvimento dessa técnica entre musicistas. Além disso, essa disponibilidade ajudaria no desenvolvimento de métodos brasileiros sobre o tema. Nossa intenção, após a pesquisa em curso, é contribuir nesse sentido. Pois, como sugere Lucy Green, embora o aprendizado baseado na oralidade e na prática do instrumento, sem apoio da notação musical, seja positivo, não se pode ignorar a riqueza que emerge da complementaridade entre este e os estudos formais que usam a notação.

Além disso, nossa revisão conseguiu catalogar a produção bibliográfica levantada em quatro categorias, descartando uma delas como material de pesquisa, por estar longe daquilo que a produção teórica sobre o tema sugere como mais apropriado para os processos de ensino-aprendizagem envolvidos no tocar harmonia de ouvido. Com isso, de uma lista inicial de 28 candidatos, conseguimos chegar à seleção de 2 métodos, após aplicar critérios pertinentes ao objeto de estudo. Resta resolver o problema de acesso aos métodos, mas a pesquisa mostra-se promissora, tanto pela originalidade do tema quanto pelo escopo de seus resultados para a área da educação musical.

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE “THE REAL EASY EAR TRAINING BOOK” (ROBERTA RADLEY)

Radley oferece um passo a passo com estratégias claras para a evolução do estudo em treinamento auditivo (*ear training*) especificamente focado em harmonia, integrando variados elementos musicais. A autora começa o livro relatando sua trajetória pessoal como estudante e profissional, contextualizando o tema central do método. A introdução de “*The Real Easy Ear Training Book*” estabelece uma base clara para o estudo subsequente, apresentando as características do material de estudo e delineando os seguintes aspectos:

- Repertório: a seleção musical abrange gêneros contemporâneos no contexto dos EUA, especialmente *jazz* e *pop*.
- Instrumentação e canto: o uso de um instrumento musical como apoio e a prática do canto são recomendados.
- Conhecimento teórico: embora não seja um pré-requisito, o conhecimento teórico é considerado um auxílio valioso.
- Vocabulário harmônico: a apresentação do vocabulário harmônico é feita de forma gradual, permitindo que o aluno assimile os conceitos em seu próprio ritmo.
- Prática: a prática constante é enfatizada como essencial para consolidar o aprendizado.

Radley reitera a importância da prática com um instrumento e do uso de repertório para um aprendizado eficaz. A introdução é concluída com uma explicação detalhada dos ícones e elementos de apoio utilizados ao longo do livro, incluindo práticas de audição com discografia indicada, atividades em grupo e estratégias de estudo como a revisão de tópicos anteriores e a aplicação dos ensinamentos à própria prática musical.

2.1 Capítulo I: Ouvindo a linha de baixo

O capítulo “Ouvindo a Linha de Baixo” sugere que ouvir a linha de baixo seja o primeiro passo para reconhecer a harmonia, baseando-se inicialmente na escala diatônica e utilizando o solfejo relativo, com “Dó móvel”. O capítulo introduz o sistema com sugestões de padrões a serem cantados e praticados e com uma maneira de nomear e internalizar as notas da escala maior (Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Ti). É enfatizada a importância de perceber a

linha de baixo como uma melodia que se move dentro da escala diatônica. O uso de números (graus da escala) por algarismos arábicos no solfejo é apresentado como uma forma de entender a função de cada nota da linha de baixo.

São propostas diversas atividades para consolidar esses fundamentos. A principal é cantar linhas de baixo usando números, traçando a seguinte estratégia: 1) Tocar as melodias no seu instrumento; 2) Depois de tocá-las, cantá-las com números, e depois solfejando com os nomes das notas; 3) Tocar e cantar ao mesmo tempo, junto à gravação, primeiramente em números, depois solfejando as notas; 4) Cantar junto à gravação, sem tocar instrumento, usando primeiramente os números e depois solfejando as notas; 5) Criar linhas de baixo em sistemas de partitura em branco.

Outra proposta é ouvir uma gravação de ditado melódico de linhas de baixo, seguindo o mesmo passo-a-passo que a atividade anterior, incentivando a identificação sem o uso do instrumento nas primeiras tentativas. Em seguida, usando o instrumento harmônico e, por fim, acompanhado de uma gravação da música que está sendo trabalhada, se possível. Sugere-se começar com acordes cuja fundamental seja parte da escala diatônica. Um exercício semelhante é cantar a linha de baixo de músicas selecionadas pela autora, escrita com cifras. A esses, somam-se outros exercícios, como: escrever, tocar e cantar as escalas maiores de seis tonalidades; identificar linhas de baixo de gravações de músicas escolhidas pelo aluno; descobrir qual melodia famosa se relaciona com as notas de um determinado solfejo dado pela autora; solfejar os intervalos relacionados aos números das placas de carro no trânsito.

Em relação às atividades iniciais propostas pela autora, emergiram algumas reflexões. Em primeiro lugar, priorizar a audição da linha de baixo como o primeiro passo para desenvolver a habilidade de tocar harmonia de ouvido pode ser menos eficaz em certos gêneros musicais, como o choro e o samba. Nesses contextos, a instrumentação frequentemente não inclui um contrabaixo, sendo comum o violão de 7 cordas executar melodias contrapontísticas na região grave, conhecidas como “baixarias”. Essa prática diverge da concepção da linha de baixo como mero alicerce harmônico.

Em segundo lugar, os primeiros exercícios de solfejo apresentados parecem exigir um nível de conhecimento prévio que pode ser alto para iniciantes nessa prática. Uma progressão mais gradual e um tempo maior dedicado a essa etapa inicial seriam talvez mais adequados para estudantes com pouca ou nenhuma experiência em solfejo.

No que diz respeito à atividade 3, a exigência de leitura e escrita musical prévias pode ser um obstáculo para aprendizes iniciantes. Seria pertinente considerar a introdução de notações alternativas, ou até mesmo adaptar a atividade para o ensino direto das linhas de baixo no instrumento ou através da imitação auditiva, sem a necessidade imediata de identificar as notas. Essa abordagem estaria mais alinhada com a ideia de priorizar o som antes do símbolo (*“sound before symbol”*), de Pestalozzi (apud McPherson & Gabrielsson, 2002).

Em relação à atividade 4, assim como nos exercícios anteriores, constata-se a necessidade de alguma familiaridade prévia com o solfejo. Acredita-se que, tanto para aqueles que estão começando quanto para músicos experientes sem prática em solfejo, a progressão nesses exercícios deveria ser mais paulatina. A prática constante e gradual do solfejo pode facilitar a percepção dos intervalos e dos graus da escala, elementos fundamentais para a identificação harmônica.

Resumindo, o capítulo I deste método estabelece os alicerces do treinamento auditivo com um foco inicial em ouvir e internalizar linhas de baixo diatônicas. A introdução e a prática do sistema de solfejo são centrais para ajudar o aluno a compreender a função das notas dentro da tonalidade maior. As atividades práticas, incluindo o canto e o ditado de linhas de baixo, visam desenvolver a conexão entre a audição, a teoria musical básica (escala maior) e a representação musical (números e solfejo). No entanto, em nossa visão, os exercícios propostos podem ser muito avançados para iniciantes no solfejo. Este capítulo prepara o terreno para o estudo mais aprofundado da harmonia, que começa no capítulo II.

2.2 Capítulo II: Ouvindo tríades maiores

Neste capítulo inicia-se o estudo da harmonia, com foco nas tríades maiores. O objetivo principal é desenvolver a habilidade de construir, tocar, cantar e identificar auditivamente tríades maiores. O capítulo também se concentra na prática de reconhecimento das progressões de acordes I, IV e V na tonalidade maior.

Os principais tópicos começam pela introdução à formação da tríade maior, explicando que é composta por fundamental, terça maior e quinta justa. É ressaltada a importância de identificar auditivamente o intervalo de terça maior em relação à fundamental. O som da tríade maior é apresentado a partir da relação entre Dó, Mi e Sol na escala de Dó maior e são

destacadas as tríades maiores dos graus I, IV e V do campo harmônico diatônico. Somos então introduzidos ao conceito de transposição, com um exemplo prático da escala diatônica de Dó maior transposta para Fá maior, utilizando solfejo por graus, solfejo relativo e posteriormente com os nomes reais das notas.

São apresentadas diversas atividades sobre os temas elencados acima. Primeiramente, cantar a escala maior e, em seguida, solfejar a tríade maior (Dó, Mi, Sol). Em seguida, construir tríades maiores a partir de diferentes escalas maiores (Sol, Fá, Ré, Si bemol, Lá e Mi bemol maior). A atividade também inclui tocar essas escalas e suas respectivas tríades maiores no instrumento, e cantá-las por graus, usando números, e por solfejo, usando o nome das notas. A prática sem o instrumento é incentivada para desenvolver o “ouvido interno”. Outra proposta é identificar auditivamente tríades maiores em gravações, com a atividade de distinguir tríades maiores de tríades menores (a serem estudadas no capítulo seguinte). Na mesma temática, pede-se para identificar as tríades dos graus I, IV e V em gravações, utilizando a audição da linha de baixo (na fundamental) e ouvindo e cantando o intervalo da terça maior. É apresentado um repertório de músicas com essas sequências e cifras, para praticar. Outra atividade propõe transpor exemplos e repertório para as tonalidades trabalhadas, assim como transpor gravações de ouvido, inicialmente escrevendo com graus ou dó móvel, memorizando e tocando as melodias transpostas sem partitura em diferentes tons. Por fim, Radley sugere identificar e transpor outras músicas que utilizem as tríades maiores estudadas.

Ao fim desse capítulo, podemos refletir sobre a pertinência da escolha dos graus I, IV e V como os primeiros acordes a serem estudados, considerando que, embora façam sentido no contexto de *blues*, *rock* e *pop* (universo cultural da autora do método), talvez não sejam a primeira escolha em gêneros como samba ou choro, onde outras sequências, como IIm - V7 - I podem ser mais comuns, como demonstra Ramos (2016) em relação especificamente ao repertório de Pixinguinha. Sobre os tons escolhidos para montar as tríades maiores da tônica da escala (C, G, F, D, A, Bb e Eb), é possível que essas tonalidades tenham sido sugeridas por seu maior uso em determinados gêneros musicais que fazem parte do repertório da autora, pois Bb e Eb são tonalidades bastante usadas em instrumentações com sopros (saxofones, trompetes, trombones). A escolha de tonalidades provavelmente vai depender do universo musical que o aluno quer adentrar. A linha de baixo proposta no número 10 e nos exemplos 1 e 2 do capítulo não nos parecem referências fáceis para iniciantes, tendo muitos saltos de quintas e quartas, ascendentes e descendentes.

As diversas atividades práticas deste capítulo visam desenvolver a capacidade de construir, executar, cantar e, principalmente, reconhecer auditivamente tríades maiores e suas ocorrências nas progressões I, IV e V, preparando o aluno para estudos mais aprofundados em harmonia e treinamento auditivo. A prática da transposição também inicia o desenvolvimento de uma compreensão mais flexível da música e seus padrões.

2.3 Capítulo III: Ouvindo tríades menores

O capítulo 3 é dedicado ao estudo e reconhecimento auditivo das tríades menores, com foco nos graus diatônicos II^m, III^m e VI^m do campo harmônico maior. Radley faz uma introdução ao som da tríade menor, composta por fundamental (1), terça menor (b3) e quinta justa (5) – é enfatizada a importância de identificar auditivamente o intervalo de terça menor em relação à fundamental. Em seguida, aprendemos o solfejo para a tríade menor: “Do, Me, Sol”, sendo o “Me” referente ao Mi bemol ou à terça menor, contrastando com o solfejo da tríade maior (“Do, Mi, Sol”). A sonoridade das tríades maiores e menores é comparada para internalizar suas qualidades distintas, reforçando que a terça é o fator determinante para tal. O passo seguinte é conhecer as três tríades menores diatônicas da escala maior (graus II^m, III^m e VI^m). Por fim, aparece um dos nortes do método: a Abordagem Vertical (ouvir de baixo para cima, da fundamental para a terça) é a principal estratégia para identificar a qualidade das tríades. São propostas atividades para construir tríades menores a partir de tríades maiores (baixando a terça) e para escrever tríades maiores e menores específicas (G, G^m, D, D^m, etc). A atividade também inclui tocar e cantar essas tríades, utilizando números (1, b3, 5) e solfejo (Do, Me, Sol), com particular atenção ao intervalo de terça menor. A prática *a cappella* (sem acompanhamento instrumental) também é sugerida. Há também exercícios para percepção e identificação entre tríades maiores e menores em gravações. A velocidade da gravação nos parece rápida demais para iniciantes.

Sobre os graus II^m, III^m e VI^m, há atividades para ouvir exemplos dessas tríades e tocá-las no instrumento em diferentes tonalidades, praticando a transposição. Radley sugere comparar auditivamente as tríades maiores (I, IV, V) e menores (II^m, III^m, VI^m) dentro da mesma tonalidade e cantar da fundamental à terça de cada acorde para notar a qualidade maior ou menor.

Para trabalhar a Abordagem Vertical, deve-se ouvir progressões e cantar a fundamental e a terça de cada acorde, reconhecendo a qualidade da terça (maior ou menor) usando

números e solfejo em diferentes tonalidades (inicialmente em Sol maior). Outra prática sugerida é ouvir e cantar a tríade da escala indo e voltando do grau I (exemplos: I - II^m - I; I - III^m - I, I - IV - I, etc.). Dessa forma, o estudante, dentre outras coisas, perceberá que há notas em comum entre determinados acordes (ex.: C e E^m têm, em comum, as notas Mi e Sol). Outra proposta é cantar a linha do baixo e identificar a qualidade dos acordes em uma progressão diatônica específica (em Fá maior).

A autora apresenta outra atividade neste capítulo, com sete sequências harmônicas, segundo ela comuns, básicas, sempre com pelo menos quatro acordes dentre o total de seis que somam as três tríades maiores e as três tríades menores do campo harmônico diatônico. Essas sete sequências são apresentadas com auxílio de uma gravação. A sugestão é ouvir as gravações, cantar os intervalos entre as fundamentais e as terças de cada acorde (conscientizando-se sobre o acorde ser uma tríade maior ou menor), primeiramente com números e em seguida solfejando. Em seguida, é apresentada uma listagem com diversas músicas do universo pop/rock/jazz que são compostas dessas sequências harmônicas. Caso os gêneros trabalhados fossem outros, deveríamos apresentar outras sequências de acordes como sendo as mais elementares. Outra observação é que não há cifras ou partituras das músicas onde são apresentadas essas sequências harmônicas, de forma que um iniciante pode sentir dificuldades para identificar sua localização: seria interessante que houvesse cifras como suporte ao estudo ou indicações de minutagem sobre gravações referenciais. Por fim, Radley propõe, dentre outras atividades auxiliares, uma prática diária de memorização para tocar músicas de cor: segundo ela, é uma prática que ajudará a melhorar a capacidade de percepção harmônica.

O Capítulo 3 aprofunda o estudo das tríades com um foco específico nas tríades menores, ensinando como construí-las, tocá-las e cantá-las. A introdução da prática de identificar tríades maiores e menores em conjunto e de aplicar a Abordagem Vertical na audição de progressões diatônicas são passos cruciais no desenvolvimento do treinamento auditivo harmônico. A seção sobre a memorização de progressões de acordes comuns começa a construir um vocabulário harmônico prático para o aluno. Finalmente, a prática da transposição reforça a compreensão teórica e a internalização dos sons das progressões de acordes. Acreditamos que seria interessante ter gravações com velocidade de reprodução mais lenta, para ajudar os estudantes inexperientes em ditado, ou disponibilizá-las em plataformas que oferecem a possibilidade de mudar a velocidade de reprodução da gravação, como o Youtube.

2.4 Capítulo IV: Usando a Abordagem Vertical para a prática de ditado harmônico

Este capítulo introduz a Abordagem Vertical como uma estratégia para percepção de ditado harmônico, enfatizando a escuta simultânea das notas de um acorde para identificar sua qualidade. O objetivo principal é desenvolver a habilidade de reconhecer auditivamente tríades menores e diminutas, tríades maiores e aumentadas e praticar o reconhecimento de todos os quatro tipos de tríades, além de introduzir o conceito e a prática do ciclo de quintas diatônico e do ditado de progressões de acordes diatônicos.

Os principais tópicos apresentados iniciam na percepção da tríade diminuta, ou seja, a tríade formada sobre o sétimo grau da escala maior (VII^o), constituída de terça menor e quinta diminuta, completando o campo harmônico de tríades diatônicas. Sua identificação é acompanhada de montagem no pentagrama e análise dos intervalos. Em seguida, somos apresentados à tríade aumentada, constituída de terça maior e quinta aumentada: ouvimos seu som, também com auxílio de montagem no pentagrama e análise dos intervalos. Importante notar que a tríade aumentada não é diatônica. As quintas diminuta e aumentada têm uma sílaba própria para solfejo em dó móvel: “se” (pronuncia-se “say”) para a quinta diminuta e “si” para a quinta aumentada.

O próximo assunto é o padrão do ciclo de quintas diatônicas, que é apresentado com gravação em áudio e com uma proposta de estratégia de estudo: 1) Cantar primeiro as fundamentais dos acordes, com números e solfejo; 2) Ouvir e cantar as fundamentais e terças e também a quinta diminuta, no caso do acorde diminuto; 3) Tocar esse ciclo ao instrumento, em diferentes tonalidades. Radley oferta uma lista de canções que têm esse ciclo, chamando a atenção para o uso de acordes não-diatônicos (no entanto, não são disponibilizadas partituras ou cifras das músicas, algo que poderia ajudar o iniciante). Alguns fundamentos teóricos da harmonia diatônica são explicados, com destaque para a organização de determinados acordes em grupos funcionais: tônica (I, III^m, VI^m: mi é a nota em comum, em Dó maior, dando sensação de repouso), subdominante (II^m, IV: lá é a nota em comum, dando sensação de resolução) e dominante (V, VII^o: si é a nota em comum, dando sensação de tensão). Finalmente, a autora propõe uma estratégia de estudos para alcançar o objetivo do capítulo: ouvir e identificar a linha de baixo; em seguida, ouvir e identificar a fundamental de cada acorde; e então, ouvir e identificar seus intervalos de terça.

As atividades principais deste capítulo incluem diferenciar tríades menores e diminutas de mesma fundamental (ex: Cm e C°) ao instrumento, tocando e cantando os intervalos do acorde; escrevendo a montagem de acordes no pentagrama e cantando seus intervalos; e ouvindo a gravação presente no método, além da apresentação de uma referência de música com o acorde em questão. Em seguida, pede-se que se faça o mesmo exercício, mas desta vez diferenciando tríades maiores e aumentadas. A atividade seguinte combina o aprendizado das atividades anteriores, exigindo a identificação auditiva de tríades maiores, menores, diminutas e aumentadas.

A próxima tarefa do capítulo é ouvir ditados harmônicos com sequências de tríades diatônicas. Radley diz quais são as tonalidades e o número de compassos (4) de cada progressão. A proposta de estratégia é identificar a tônica da tonalidade; identificar as fundamentais das progressões harmônicas; cantar e solfejar os acordes, mesmo que os identifique rapidamente; ouvir e cantar, antes de tocar os acordes ao instrumento. Radley sugere que o aluno faça os exercícios e só veja as respostas no dia seguinte, após uma revisão. A autora também sugere que busquemos músicas que tenham esses trechos.

Dando prosseguimento, agora nos é pedido para transcrever a harmonia de uma gravação (item 32) e tentar reconhecer de qual música famosa é essa harmonia. Outra tarefa é analisar sequências harmônicas vistas anteriormente, indicando qual é a função dos acordes (tônica, dominante ou subdominante). Finalmente, é proposto que se crie uma progressão de acordes de acordo com as funções propostas pela autora em uma partitura e que se decore uma música com acordes diatônicos (poderia haver uma proposta de música para ser trabalhada): deve-se ouvir a gravação, transcrever a harmonia, escrever a música, decorá-la e em seguida transpor a música e tocá-la de cor em outros três tons. Por fim, a autora sugere que se ensine essa música para alguém, sem o uso da escrita e que os estudantes que cumpriram essa tarefa debatam se o conhecimento de harmonia ajuda a memorizar músicas.

Em suma, o Capítulo IV é um ponto crucial do livro, pois aplica os conhecimentos teóricos e auditivos dos capítulos anteriores à prática do ditado harmônico, utilizando especificamente a Abordagem Vertical e focando no reconhecimento das qualidades das tríades e sua função dentro do contexto diatônico. A prática do ciclo de quintas diatônicas também é introduzida como uma ferramenta importante para o reconhecimento de progressões usuais.

2.5 Capítulo V: Apresentando a abordagem horizontal

O Capítulo V foca na integração do padrão do Ciclo das Quintas com a prática de arpejos e no desenvolvimento de linhas melódicas conduzidas por vozes internas da harmonia. O objetivo principal é começar a ouvir as conexões melódicas entre os acordes dentro de uma progressão. Essa técnica é apontada como proveitosa especialmente se o estudante tocar instrumentos melódicos ou cantar, além de ser muito útil para embelezar a performance com instrumentos harmônicos, especialmente através do que será apresentado como “*voice-leading*” (condução).

O capítulo aborda diversos tópicos, começando por arpejos em posição fundamental. Ao indicar a necessidade de se cantar e tocar esses arpejos, o objetivo de Radley é que o estudante conecte a sonoridade individual de cada acorde com sua função dentro da progressão harmônica. O passo seguinte é cantar e tocar arpejos melódicos, desenvolvendo a habilidade de cantar arpejos criando transições suaves entre os acordes. Outro tópico importante do capítulo diz respeito às “*voice-led lines*”, tratando-se da construção de linhas melódicas que deixam o movimento de vozes internas da harmonia mais suave na mudança de acordes. O foco está em ouvir e produzir linhas musicais conectadas através das mudanças harmônicas.

O capítulo propõe diversas atividades, começando por cantar arpejos, em posição fundamental, de diferentes sequências harmônicas diatônicas e em ciclos de quintas. A proposta é ouvir como soam os arpejos em relação à tonalidade, mais do que em relação à fundamental do acorde. É apresentada uma estratégia: 1) Solfejar os arpejos; 2) Solfejar até a quinta do acorde e voltar para a fundamental (ex para Dó maior: Dó, Mi, Sol, Mi, Dó); 3) Cantar primeiramente com a gravação de suporte do método e em seguida sem a gravação; 4) Fazer sem pressa, visando um estudo com qualidade; 5) Depois de decorar e conseguir cantar sem o apoio das gravações, tocar ao instrumento em diferentes tonalidades e solfejando os nomes das notas, sem números.

Uma outra atividade importante é cantar padrões de arpejos melódicos em uma sequência I - IV - V - I e em seguida em um ciclo de quintas diatônicas. Os arpejos apresentados neste exercício não começam necessariamente na fundamental e sobem em direção à quinta, mas começam na nota mais próxima da última nota do arpejo anterior, conferindo um viés mais melódico para o arpejo. A proposta é variar de tonalidades (proposta

da autora: em F), cantar primeiramente com a gravação e, em seguida, sozinho. O método oferece partituras com exemplos de trechos de músicas conhecidas que usam essa técnica. A autora também sugere que o estudante crie seu próprio arpejo melódico, com notas tendo diferentes valores de tempo entre si e notas de passagem.

Os exercícios para trabalhar “*voice-led*” são norteados com uma proposta de cantar a condução das notas mais agudas das harmonias junto às gravações, evitando saltos melódicos na mudança de acordes. A estratégia é solfejar os “*voicings*” com nome das notas e não números, para ganhar consciência da sua relação com a escala e não com o acorde. O passo seguinte é cantar os “*voicings*” no ciclo diatônico de quintas, com o passo-a-passo seguinte: 1) Ouvir a gravação; 2) Solfejar a fundamental de cada acorde; 3) Cantar a melodia dos *voicings*, solfejando (primeiramente sem a gravação e em seguida junto a ela, para compreender o contexto harmônico de cada momento, entendendo que há notas em comum entre os acordes). A sugestão é fazer esse exercício com atividades anteriores, em outras tonalidades e com músicas sugeridas pela autora. O objetivo desta prática é começar a associar auditivamente a relação de cada nota com acordes da escala diatônica.

Em um terceiro momento, são propostas atividades trabalhando a percepção, o canto e a consciência de todas as vozes da harmonia. Radley sugere que os estudantes usem os aprendizados deste capítulo para começar a escrever arranjos de sopros e vozes: sua dica é iniciarem compondo vozes de coro de forma improvisada, sem escrever. Outra proposta é analisar, cantar e tocar linhas de baixo de exercícios feitos anteriormente, percebendo quais notas fazem parte de arpejos de acordes adjacentes. Há ainda um exercício propondo o uso da Abordagem Vertical em uma música dos Beatles, pedindo que o estudante descubra qual é a música. A autora indica praticar os aprendizados do capítulo com músicas do repertório do estudante.

O Capítulo V representa um passo adiante na integração da percepção melódica e harmônica. Ao trabalhar com o padrão fundamental do ciclo das quintas e praticar arpejos e linhas conduzidas por voz, o estudante começa a desenvolver uma compreensão mais fluida de como as melodias se relacionam com as progressões de acordes. A ênfase no uso do solfejo reforça a conexão entre o som e a função das notas dentro da tonalidade. As atividades propostas visam não apenas reconhecer os acordes individualmente, mas também perceber as ligações melódicas que criam uma progressão musical coerente.

2.6 Capítulo VI: Usando a abordagem horizontal para a prática do ditado

O Capítulo 6 concentra-se na transcrição de linhas melódicas de acordes conduzidas por uma voz principal (*voice-led*) e na audição da nota-guia (*guide tone*), que vem a ser em um primeiro momento a terça do acorde (posteriormente pode também ser a sétima), crucial para identificar a sua qualidade, segundo Radley. O objetivo principal é refinar a habilidade de ouvir as linhas melódicas individuais dentro de uma progressão de acordes e identificar as notas-guia que definem a qualidade dos acordes. Em vez de pensar só na relação da nota mais grave com as outras notas do acorde (a Abordagem Vertical), este capítulo ensina a ouvir o caminho melódico de cada nota à medida que mudam os acordes.

O primeiro tópico tratado pelo capítulo diz respeito à “*voice-led*”, dando ênfase à escuta atenta de cada voz (linha melódica) em uma progressão de acordes. O objetivo é que o estudante seja capaz de transcrever as notas individuais de cada linha melódica presente no movimento harmônico, percebendo o movimento suave e conectado entre os acordes, característico da condução de voz. A proposta é ouvir cada voz do ditado harmônico não como uma simples mudança de intervalo, mas como uma linha melódica.

O segundo tópico é a percepção das notas-guia (*guide tones*). A intenção é isolar e reconhecer auditivamente essa nota-guia dentro do contexto de uma progressão harmônica. Para a autora, trabalhar a percepção da terça do acorde em relação à tônica da escala é melhor do que trabalhar com o baixo do acorde, pois o acorde em questão pode estar invertido – ou então pode estar ocorrendo uma linha de baixo, sem uma nota estável. Em situações em que o acorde terá que ser identificado rapidamente, como por exemplo em uma performance ao vivo, Radley defende que essa percepção da nota-guia garante uma percepção mais aguçada da harmonia. Outra vantagem é aprender a identificar com maior facilidade um acorde não-diatônico, ao identificar uma nota que não faça parte da escala diatônica da tonalidade. Radley comenta que um dos grandes desafios desse momento do aprendizado é trocar o solfejo de nomes de notas pelo uso de números.

Outro assunto importante tratado neste capítulo é a abordagem horizontal para prática de ditado, buscando ensinar a ouvir as linhas melódicas individuais se movendo através da progressão, em vez de apenas identificar os acordes verticalmente. Segundo Radley, essa abordagem pode ser particularmente útil quando os acordes mudam rapidamente. A dica de Radley é que tenhamos na cabeça o som de um acorde pelo qual temos expectativa. Em uma

escala diatônica de C, teremos a expectativa de ouvir os acordes de C, Dm, Em... Se ouvimos um acorde que foge a essa expectativa, uma das formas de entendermos o que está acontecendo é utilizarmos a terça como nota-guia. Podemos estar ouvindo um E, ou E7, ao invés de um Em, por exemplo. Sugestão de estratégia: identificar se o acorde é maior ou menor; a partir da qualidade do acorde, tocar as notas da escala que podem ser as terças dos acordes maiores ou menores; usar a tabela com essas relações para ajuda.

Agora, o estudante é apresentado ao acorde Vsus4 por gravação, partitura, sequência harmônica com o acorde e exemplos de músicas com esse acorde (sem indicar exatamente onde eles aparecem, nem cifra ou partitura de suporte). Por não ter terça, a nota-guia desse acorde é sua quarta. Em nossa opinião, as gravações poderiam conter amostras das linhas isoladas, antes de colocá-las em blocos, para facilitar a percepção do aluno. Além disso, o Vsus4 é um exemplo de acorde que não apareceria em um ponto tão inicial do aprendizado em outros gêneros musicais, fazendo sentido dentro do universo trabalhado pela autora e por ser uma tríade.

Por fim, Radley fala sobre a importância da prática da transcrição de músicas gravadas, estimulando o estudante a começar a transcrever gravações da indústria fonográfica e sugere que o mais importante para desenvolver o que se está propondo no método é “tirar músicas de ouvido” e tocar repertório trabalhado e de interesse do aluno, de acordo com o que sugerem Woody (2020), Johanson (2004), Jimenez e Kuusi (2018) e Silveira (2020). A autora apresenta uma lista de dez dicas para começar a transcrever gravações: 1) Começar pelas mais fáceis e ter paciência; 2) Ouvir bastante antes de escrever a transcrição (também para trabalhar a memória auditiva); 3) Usar o instrumento como apoio, se quiser; 4) Usar programas de notação, se quiser; 5) Trabalhar pequenos trechos por vez; 6) Fazer intervalos e descansar em meio a esse trabalho; 7) Usar programas que permitam ouvir trechos repetidamente, diminuir velocidade de reprodução, etc; 8) Seguir o passo-a-passo aprendido no método e trabalhar de forma organizada; 9) Usar o suporte do conhecimento teórico para limitar as possibilidades; 10) Ter paciência e transcrever bastante.

Este capítulo apresenta diversas propostas de atividades e exercícios. A primeira é transcrever todas as vozes de uma progressão harmônica, além de dizer quais funções harmônicas representam cada acorde do exercício, e de propor uma linha de baixo com as fundamentais de cada acorde. A justificativa é treinar os ouvidos para identificar arranjos de instrumentos harmônicos, coros e sopros. Nos parece que o ditado harmônico surge com um

nível já relativamente avançado para um estudante que nunca o tenha trabalhado e por isso sentimos falta de uma gravação com o movimento isolado de cada voz. Em alguns gêneros musicais, não trabalharíamos ditado harmônico a essa altura do aprendizado. Além disso, a tonalidade escolhida para o exercício (Eb) não nos parece a mais simples para um iniciante pela quantidade de acidentes na armadura (3), mas faz sentido em um universo musical em que o arranjo de sopros é importante.

Em seguida, há um exercício para ouvir a nota-guia. São dez tríades no campo harmônico de A. Como estratégia, primeiramente, deve-se definir se a tríade ouvida é maior ou menor. Em seguida, entender qual é a nota-guia e a partir dela determinar qual foi o acorde ouvido. Outro exercício é proposto para ditado harmônico com progressões de tríades no tom de A, mas, dessa vez, sem que necessariamente o baixo esteja na fundamental dos acordes. Radley dá ao estudante a opção de trabalhar com a estratégia da primeira atividade ou começando por identificar se as tríades são maiores ou menores (nesse caso, a dica da autora é que primeiro se identifique a linha melódica mais aguda e em seguida a mais grave) ou com a estratégia da segunda atividade, relacionando a nota-guia de cada acorde com a tônica da tonalidade. Em seguida, passa a trabalhar a percepção do acorde Vsus4 em exercícios de transcrição de gravações do método, junto a tríades de outras qualidades e de um trecho de “Europa”, de Carlos Santana. Por fim, há uma atividade para trabalhar novamente a percepção de “*voice-led*”.

O Capítulo VI marca uma etapa importante no desenvolvimento da percepção auditiva, focando na compreensão da harmonia através da escuta das linhas melódicas individuais (condução de voz). Ao praticar a transcrição dessas linhas e a identificação das notas-guia, o estudante aprimora sua capacidade de analisar a estrutura interna das progressões de acordes e de entender como as vozes se movem para criar conexões suaves entre os acordes. A introdução da abordagem horizontal para o ditado oferece uma nova perspectiva para ouvir as mudanças de acordes em passagens harmonicamente mais complexas. Além disso, a apresentação do acorde Vsus4 expande o vocabulário harmônico do estudante. Dominar os conceitos e atividades deste capítulo é fundamental para o trabalho subsequente com harmonias mais elaboradas e para a transcrição de músicas reais.

2.7 Capítulo VII - Ouvindo inversões das tríades dos graus I, IV e V

O Capítulo VII concentra-se no desenvolvimento da habilidade de reconhecer auditivamente as inversões das tríades maiores dos graus I, IV e V. O capítulo inicia com uma explicação do conceito de inversões de tríades, cujo uso, segundo Radley, oferece maior variedade e possibilidade de construir melodias na linha de baixo e aprender a utilizar o baixo pedal. O objetivo do capítulo é aprender a ouvir as 1ª e 2ª inversões dos acordes I, IV e V.

O tópico inicial é a 1ª inversão do acorde da tônica. A estratégia proposta é iniciar o estudo diferenciando o acorde I na 1ª inversão, do acorde III^m no estado fundamental, que tem a mesma nota no baixo e um total de duas notas em comum. A diferença está na tônica de cada acorde e na inclusão do 7º grau da escala diatônica. São apresentados exemplos de músicas que têm uma sequência harmônica com I na 1ª inversão ao invés de III^m. No entanto, sem partitura ou indicação de onde estejam essas passagens nas músicas.

O tópico seguinte é a 2ª inversão do acorde I. A estratégia é diferenciá-lo do acorde V (uma tarefa mais difícil, pois esse acorde também é uma tríade maior) e identificar as mesmas notas citadas anteriormente (dessa vez, o 7º grau da escala diatônica será do acorde V). Em seguida, perceber se o acorde tem sonoridade mais estável (tônica) ou instável (dominante) no campo harmônico. Desta vez, o livro oferece gravação e partitura mostrando as diferenças entre os acordes. Ainda sobre a 2ª inversão do acorde I, aborda a diferença com o acorde V^{sus4}, que vem a ser mais complexa, pois o 1º grau da escala é uma nota em comum. A diferença está entre os 2º e 3º graus da escala diatônica, presentes um em cada acorde. Novamente, a dica da autora é tentar perceber se há estabilidade (I) ou instabilidade (V^{sus4}).

Em seguida, o assunto é o acorde IV, começando pela 1ª inversão. A estratégia para perceber é a mesma do acorde I: diferenciar uma dentre três notas entre IV (tríade maior) e VI^m (tríade menor). A 2ª inversão do acorde IV é bastante comum como cadência para o acorde I, chamada de “cadência plagal”. Observando que ambos os acordes são tríades maiores, a sugestão é usar a abordagem horizontal e perceber onde está a nota que corresponde ao 4º grau da escala: isso nos indicará que é o acorde IV com baixo na 5ª (IV com baixo na quinta, ou seja, 2ª inversão) e não um I ou VI^m.

Finalmente, as 1ª e 2ª inversões do acorde V. Observar as diferenças entre o V com baixo na terça (1ª inversão) e o VIIº: além da primeira ser uma tríade maior e a segunda uma

tríade diminuta, o V com baixo na terça inclui o 5º grau da escala e o VIIº, o 4º grau da escala. Entre o V com baixo na quinta (2ª inversão) e o IIIm, além do primeiro ser uma tríade maior e o segundo, uma tríade menor, eles só têm uma nota em comum, que é o 2º grau da escala diatônica.

Para trabalhar tantos assuntos detalhados, são propostas diversas atividades práticas. A primeira atividade do capítulo oferece exercícios para distinguir as inversões do acorde I e suas posições fundamentais relacionadas (IIIIm e V). Sentimos falta, no início das gravações, de uma referência da tônica ou do acorde I do campo harmônico. Em seguida, a autora sugere tocar uma sequência em que o aluno substitua esses acordes por outros de mesmo baixo e funções harmônicas diferentes, visando perceber a diferença entre suas sonoridades. Mais à frente, exercícios com o mesmo roteiro do anterior, mas abordando o acorde IV e depois o acorde V: ouvir uma gravação com 10 exemplos e determinar se os acordes são IV com baixo na terça, VIIm, IV com baixo na quinta ou I; e se os acordes são V com baixo na terça, VIIº, V com baixo na quinta ou IIIm.

A partir daí, há uma série de exercícios trabalhando a percepção dos sete graus, em acordes do campo harmônico diatônico e suas inversões. A estratégia proposta é usar todas as técnicas estudadas até agora, ou seja: transcrever a linha de baixo e usar a Abordagem Horizontal e Vertical, não necessariamente nessa ordem, mas uma complementando a outra. A autora diz que não é necessário transcrever todos os exemplos de uma vez só. Pode-se fazer alguns, descansar e fazer os seguintes em outro dia, e consultar o gabarito em caso de grandes dificuldades. O importante é estar com atenção e energia. Os últimos exercícios são propostas de transcrições e percepção de gravações famosas e músicas que fazem parte do repertório do aluno, lembrando o estudante da importância de pesquisar onde há sequências harmônicas como as que foram aprendidas até o momento. Em nossa opinião, a velocidade das gravações poderia ser mais lenta. Além disso, nos parece difícil, para um iniciante, diferenciar as vozes da harmonia nos exemplos dados: todas as vozes têm o mesmo timbre, de piano. Talvez fosse o caso de cada linha melódica ter volume e timbre diferentes, para facilitar sua percepção. Outra sugestão é que houvesse gravações com essas linhas melódicas isoladas.

Em suma, o Capítulo VII concentra-se no desenvolvimento da capacidade de ouvir e identificar as diferentes inversões das tríades dos acordes I, IV e V, fornecendo estratégias e atividades práticas para distingui-las da posição fundamental, dentro do contexto da tonalidade.

2.8 Capítulo VIII - Relação entre melodia e harmonia

O Capítulo 8 explora a íntima conexão entre melodia e harmonia, focando na percepção harmônica através da melodia da música. Radley considera a melodia um elemento primordialmente harmônico, sendo que a harmonia é um suporte para a melodia, ou seja, um elemento que traduz o que está se passando na melodia. Segundo ela, na maioria dos casos, os compositores criam as músicas através da melodia, porém isso varia de acordo com o gênero musical e o contexto cultural. A autora trata da abordagem “de cima para baixo”, ou seja, propõe análises da melodia visando a compreensão da harmonia. Traz a ideia de que “melodia é harmonia”, ou seja, que uma linha melódica carrega informações harmônicas implícitas. A partir daí, sugere um processo de escolha para harmonizar melodias.

O capítulo é bastante prático e tem mais atividades do que teoria. A primeira atividade desafia o aluno a identificar, na partitura cifrada, quais notas da melodia são notas do acorde e se são fundamental, terça ou quinta. Radley pede que se ouça a gravação e se perceba a sonoridade dessas notas no acorde, sua colocação, sua duração em relação às notas que não fazem parte do acorde. Ela sugere fazer essa mesma análise com partituras e cifras de músicas do repertório do estudante, com músicas trabalhadas anteriormente no método e com músicas sugeridas pela autora.

A proposta seguinte é criar uma melodia a partir de uma sequência cifrada sugerida pela autora, escrevendo-a na partitura. Radley pede para o estudante tocá-la, comparar com as melodias de outros colegas, decorá-la e fazer improvisações a partir dela. Nos perguntamos se não seria interessante que o estímulo inicial fosse uma criação musical cantada, visando experimentar a proposta “*sound before symbol*” de Pestalozzi (apud McPherson & Gabrielsson, 2002). A seguir, são apresentados três ditados a duas vozes (melodia e baixo), cada um em uma tonalidade diferente. Pede-se para transcrever as vozes e sugerir uma harmonia adjacente, a mais óbvia possível. Há um bônus, escrito em partitura, com o mesmo exercício feito sobre os quatro primeiros acordes de “*Fly me to the moon*”. Seguindo essa proposta criativa, Radley propõe que o estudante harmonize uma melodia de uma gravação, que também está escrita em partitura. A sugestão de estratégia é buscar ser simples, ou seja, harmonizar com acordes montados a partir de notas da melodia nos tempos fortes. Depois,

analisar o fluxo de repouso e tensão da progressão harmônica e observar, numa escolha entre tônica, dominante ou subdominante, qual está de acordo com esse fluxo, além de atentar para o uso de inversões na linha de baixo. O aluno deve comparar sua versão com a sugerida pela autora e com a versão de colegas. Seguindo nesse tema, um exercício que pede para o estudante tocar a harmonia de uma música com a qual esteja bem familiarizado, utilizando somente sua memória auditiva e a estratégia dos últimos dois exercícios. Adiante, temos um ditado harmônico a quatro vozes. O objetivo é transcrever as vozes na partitura, propor uma harmonia através de cifragem e cantar o arranjo com colegas. A estratégia é transcrever primeiramente as vozes mais agudas e graves. A gravação poderia trazer em seu início a pulsação ou contagem do compasso, bem com a tônica e o acorde I do campo harmônico, isolados, para o estudante ter uma referência sonora da tonalidade. Radley ainda sugere algumas outras atividades, como: conversar com colegas sobre composição musical, debatendo os processos criativos de cada um, e tocar harmonias de canções com as quais se está familiarizado, a partir somente da memória auditiva.

Em resumo, o Capítulo VIII dedica-se a demonstrar como melodia e harmonia estão interligadas. Procura ensinar como analisar uma melodia para entender a harmonia que a sustenta e como escolher acordes adequados para harmonizar uma melodia. As atividades práticas focam na identificação de notas de acordes em melodias e na criação e harmonização de melodias.

2.9 Capítulo IX - Ouvindo acordes com sétima

Este capítulo introduz os acordes de sétima, uma quarta nota adicionada à estrutura dos acordes. Há diferentes sétimas e é um desafio diferenciá-las, assim como é desafiador diferenciar tétrades de tríades. Radley avisa que há um trabalho completo e intenso pelos próximos dois capítulos, que pode levar meses para ser trabalhado com qualidade. No método de Radley, escrito nos EUA, a nomenclatura “maj7” é usada para acordes de sétima maior; usaremos a nomenclatura brasileira, “7M”. Sobre o acorde maior com sétima menor, vale destacar que a autora diz que ele é especialmente popular no *blues*.

Os principais tópicos abordados neste capítulo margeiam um tópico principal: a adição de uma sétima (maior ou menor) a uma tríade. Radley propõe um estudo detalhado dos acordes de sétima maior, incluindo sua construção (tríade maior + sétima maior), função

diatônica (I7M e IV7M) e a percepção da sua sonoridade, e dos acordes de dominante com sétima, sua formação (tríade maior + sétima menor) e sua função diatônica (V7). A autora explica a importância do intervalo de trítone (entre a terça maior e a sétima menor) na definição da sonoridade do acorde de dominante com sétima e sua resolução. Apresenta também o acorde V7sus4, com a sétima menor sendo acrescentada ao acorde Vsus4, e compara os dois com exemplos em partitura e gravação.

Em um segundo momento, temos a introdução e descrição dos acordes de sétima menor (tríade menor + sétima menor) e sua ocorrência diatônica (IIIm7, IIIIm7, VIIm7), além do acorde de sétima menor com quinta diminuta (tríade diminuta + sétima menor) e sua única ocorrência diatônica (VIIIm7(b5)). Para trabalhar a percepção desses acordes, passa a identificar a sétima (maior ou menor) como uma segunda nota-guia. Radley sugere decorar qual nota é a sétima menor de cada acorde menor e treinar o solfejo da sétima menor um tom abaixo da fundamental do acorde, para facilitar a percepção e treinar o solfejo. A autora lista músicas que usam acordes menores com sétimas menores.

O capítulo apresenta diversas atividades práticas, começando por trabalhar os acordes I7M e IV7M, cujo exercício inclui montar os acordes na partitura, solfejar o arpejo dos acordes, tocá-los ao instrumento e novamente cantar o arpejo de cada acorde. Em seguida, tocar a tríade e a téttrade de mesma fundamental e compará-las, para perceber a diferença de sonoridade. O livro disponibiliza uma lista de músicas que usam acordes com sétima maior.

Temos então um exercício sobre o acorde V7, que demanda escrever o acorde de V7 em diferentes tonalidades na partitura e solfejar a téttrade e a resolução do trítone de cada um deles. Sugere tocar um blues, primeiramente com tríades e em seguida com os acordes de sétima menor homônimos, para perceber a diferença de sonoridade entre acordes homônimos. Radley apresenta uma lista de músicas, já vistas anteriormente no método, que ganham maior autenticidade com o uso de acordes com sétima menor e outra lista, com exemplos cujo centro tonal é um acorde V7.

Logo após, oferece algumas atividades para trabalhar a percepção do que está sendo aprendido no capítulo. Um exercício pede para diferenciar a qualidade dos acordes que estão sendo tocados em uma gravação (tríade maior, com sétima maior ou sétima menor). Em seguida, temos um ditado harmônico incluindo I7M, IV7M e V7. A estratégia é começar identificando a linha de baixo, usar a Abordagem Vertical para identificar se é uma tríade ou uma téttrade e, caso seja uma téttrade, identificar se a sétima é maior ou menor. Na parte final

das atividades, traz propostas para complementar os treinamentos feitos até este ponto. Radley pede para o estudante comparar, ao instrumento, tríades menores e diminutas, de mesma fundamental, com as respectivas tétrades com sétima. A seguir, demanda ouvir gravações e diferenciar as sete tétrades possíveis numa escala diatônica. Passa então para o instrumento, para que se toque a sequência harmônica sugerida: primeiramente só como tríades, em seguida como tétrades e finalmente misturando as duas. É sugerido que se treine bastante essa diferenciação ao instrumento, para acostumar os ouvidos e as mãos. Logo após, sugere harmonizar a melodia dada, escrita em partitura e com uma gravação como suporte, e comparar sua harmonização com a dos colegas. Por fim, debater com colegas quais as estratégias de escuta de cada um para diferenciar tríades e tétrades.

O Capítulo IX dedica-se a introduzir e explicar os acordes de sétima na tonalidade maior, detalhando sua formação, sonoridade, características e função. As atividades práticas visam desenvolver a capacidade do aluno de reconhecer e distinguir auditivamente os diferentes tipos de acordes de sétima, bem como compreender seu papel em progressões harmônicas. A ênfase no conceito de notas-guia e no intervalo de trítone fornece ferramentas importantes para a análise e a percepção auditiva desses acordes mais complexos.

2.10 Capítulo X - Mais sobre a percepção auditiva de acordes com sétima

O Capítulo X prossegue com o estudo dos acordes de sétima, aprofundando os conceitos introduzidos no capítulo anterior. Visa refinar a capacidade auditiva do estudante no reconhecimento e na aplicação dos acordes de sétima em contextos musicais variados. O primeiro assunto tratado é o *voice-leading* das notas-guia (terças e sétimas) nos acordes de sétima, com foco na criação de linhas melódicas suaves para as mudanças de acordes, no padrão do ciclo de quintas. Em seguida, trabalha a prática de ditado harmônico com foco na fundamental e nas notas-guia dos acordes de sétima, visando isolar e reconhecer elementos cruciais na identificação dos acordes. Isso é complementado por exercícios de solfejo de arpejos dos acordes de sétima em posição fundamental pelo ciclo de quintas, reforçando a conexão entre a estrutura vertical e a sonoridade melódica dos acordes.

O segundo bloco do capítulo trata de analisar a relação entre melodia e harmonia no contexto dos acordes de sétima, explorando como a melodia pode revelar informações sobre a harmonia subjacente e vice-versa. Assim como acontece com as tríades, as melodias

acompanhadas pelos acordes com sétima, por muitas vezes, deixam claro por qual harmonia são sustentadas. Em seguida, introduz o conceito da sétima de passagem na linha do baixo, uma técnica comum que envolve o uso da sétima de um acorde como uma nota de passagem, para criar movimento gradual na linha do baixo, frequentemente associada ao uso de inversões de acordes.

O capítulo apresenta diversas atividades práticas, começando pelo canto e análise das linhas melódicas geradas a partir das notas-guia (terças e sétimas) com os acordes de sétima pelo ciclo de quintas. Radley propõe a seguinte estratégia para cumprir essa tarefa: 1) Ouvir e ler a sequência harmônica, percebendo a transição suave entre cada acorde, graças aos *voicings*; 2) Cantar cada linha melódica do acorde usando solfejo, e em seguida cantar sozinho e junto a um coro; 3) Transpor para outras tonalidades fáceis em seu instrumento; 4) Decorar, tocar e cantar essa sequência em outras tonalidades. A autora ainda propõe um bônus: cantar as vozes dessa sequência harmônica com algumas músicas trabalhadas anteriormente no método.

A atividade seguinte é um ditado harmônico focado na identificação da fundamental e das notas-guia (terça e sétima) dos acordes de sétima em progressões. Serão três vozes para identificar: o baixo, a nota-guia e a *voice-led*. Os acordes estarão sempre em estado fundamental. O objetivo é identificá-los e solfejar a linha melódica do *voice-led*. Radley propõe uma estratégia: 1) Identificar a linha de baixo; 2) Caso o aluno consiga definir rapidamente a qualidade do acorde, ter em mente que a Abordagem Vertical está assumindo a liderança e isso facilitará a identificação das notas-guia; 3) Caso precise se guiar primeiro pelas notas-guia, a abordagem horizontal estará sendo usada em um primeiro momento. Nesse caso, ouvir primeiramente as linhas mais extremas. O bônus é escrever e tocar as *voice-led* das harmonias de músicas de repertório do estudante. O próximo exercício propõe cantar arpejos de acordes de sétima em posição fundamental, dentro do contexto do ciclo de quintas. É o primeiro contato, no método, com acordes de sétima em formato de arpejo, para ouvi-los em formato melódico. Ainda é sugerido que se experimente adornar os arpejos com notas de passagem.

A atividade seguinte inaugura o assunto da relação entre melodia e acordes com sétima. Pede para identificar as notas reais de melodias acompanhadas por harmonias de acordes com sétima (trechos de músicas selecionadas pela autora, escritos em partitura). Começam a aparecer notas não-diatônicas. Uma sugestão da autora para se aprofundar nesse

assunto é recuperar exercícios com linha de baixo do início do livro e identificar trechos com notas que não faziam parte das tríades, analisando se são sétimas dos acordes. A seguir, temos um exercício para reconhecer a sétima de passagem, que consiste em ouvir gravações de quatro trechos de músicas e preencher as partituras em branco com os acordes e as linhas de baixo que forem identificadas. É indicada a localização, na partitura, de acordes invertidos e também acordes não-diatônicos. Radley pede que o aluno também ouça as gravações originais.

O próximo passo é um ditado harmônico completo de dez trechos na tonalidade de C, com tríades e acordes com sétima. Radley propõe seguir a seguinte estratégia (citaremos os pontos principais): 1) Sempre começar com a linha de baixo; 2) Analisar e refletir quais são as possibilidades de harmonia sugeridas pela linha de baixo; 3) Se perguntar, caso conclua que trata-se de um acorde em estado fundamental, se é uma tríade ou um acorde com sétima; 4) Caso a Abordagem Vertical não funcione no passo anterior, utilizar a Abordagem Horizontal, prestando atenção nas notas-guia; 5) Usar seu instrumento como auxílio se julgar necessário; 6) Não fazer os dez trechos de uma vez, é essencial trabalhar sempre com concentração total, evitando cansaço mental; 7) Conferir novamente os exercícios feitos, passado ao menos um dia; 8) Se estiver com muita dificuldade após algum tempo, ouvir a gravação olhando o gabarito. Uma dica da autora é que o aluno preste atenção nos movimentos das *voice-led*, em caso de dúvidas. A última atividade é uma revisão sobre diferenciação entre tríades e acordes com sétima: uma gravação com vinte exemplos para identificar a qualidade de cada acorde que está sendo tocado. A autora pede que se compare as respostas com as respostas dos colegas e sugere ouvir gravações e buscar identificar acordes com sétima que porventura apareçam em nossas escutas.

Em resumo, o Capítulo X visa aprofundar a compreensão e a capacidade auditiva dos acordes de sétima através de um foco em suas notas-guia e no conceito de *voice-leading*. As atividades práticas são projetadas para fortalecer a habilidade do estudante em isolar auditivamente os elementos essenciais dos acordes de sétima, em reconhecer a relação entre melodia e harmonia nesse contexto mais complexo e em identificar técnicas específicas como a sétima de passagem. O capítulo serve como uma etapa crucial para integrar os acordes de sétima no vocabulário auditivo e analítico do estudante.

2.11 Capítulo XI - Ouvindo a harmonia da tonalidade menor

No capítulo XI, Radley explora a percepção harmônica em contextos de tonalidade menor, utilizando as ferramentas e conceitos desenvolvidos nos capítulos anteriores. O objetivo é capacitar o estudante a reconhecer e compreender as nuances da harmonia de tonalidades menores através de diversos exercícios práticos e teóricos. A autora explica que usaremos as mesmas abordagens auditivas desenvolvidas até agora para identificar acordes na tonalidade maior: ouvir a linha do baixo e usar uma combinação das abordagens Vertical e Horizontal para reconhecer os acordes. Os principais tópicos abordados neste capítulo começam com a apresentação de solfejo específico para a escala menor, com ênfase nas alterações dos 3º, 6º e 7º graus. A escala menor natural é estudada junto a seu campo harmônico com exercícios de escrita, canto e percepção. As escalas homônimas maior e menor natural são comparadas, tanto na escrita quanto na sonoridade – a autora, inclusive, lista músicas com partes em tonalidades homônimas. Em um próximo passo, Radley apresenta o conceito de tom relativo menor e explica como diferenciá-lo do maior: temos que perceber auditivamente qual nota e qual acorde dão a sensação de repouso, de conclusão. Em seguida, temos uma análise das tríades no ciclo de quintas diatônicas na escala menor natural: a dica é tocar e cantar o intervalo entre fundamental e terças de cada acorde, para internalizar a sonoridade com maior precisão. Ainda no ciclo de quintas das tonalidades diatônicas, começa a montar o *voice-leading* no contexto da harmonia menor. Esse assunto retorna mais à frente, tratando de fazê-lo misturando harmonia menor natural e harmônica.

Outro assunto importante do capítulo é a introdução à escala menor harmônica e suas características. Temos uma explicação com partitura e gravação, onde é apontada a diferença entre escala menor harmônica e menor natural: o sétimo grau. A autora explica que o método foca na escala maior e na escala menor natural, por serem os modos mais usados no universo do jazz (vale destacar que isso pode variar de acordo com o gênero musical). No ponto seguinte, apresenta a investigação do uso de acordes com sétima nas escalas menores. Em seguida, discorre sobre as combinações das escalas menores natural e harmônica na prática musical, citando algumas músicas como exemplo. Radley também se refere a linhas melódicas clássicas em tons menores, quando o acorde Im fica parado, enquanto uma linha melódica subjacente ao acorde dá movimento para a música. Um determinado exemplo é apresentado como o de maior ocorrência, seguido de algumas músicas onde esse clichê também aparece e a sugestão de que o estudante toque os clichês no instrumento.

O capítulo apresenta numerosas atividades práticas para trabalhar os assuntos supracitados. A primeira consiste em escrever e cantar escalas menores naturais em seis

tonalidades indicadas pela autora. A estratégia proposta é: não escrever a armadura, mas sim os acidentes em cada nota da escala, para focar nessa diferenciação, e cantar e tocar cada escala ao final da escrita. Mais à frente será pedido para construir o campo harmônico dessas escalas. Em seguida, um bônus: leitura à primeira vista de linhas de baixo de canções conhecidas na escala menor natural. O exercício seguinte é um ditado melódico de linhas de baixo em escala menor natural, com a proposta de refazê-los em uma versão na tonalidade maior homônima. É sugerido que o estudante crie suas próprias linhas de baixo em escala menor natural. A seguir, uma atividade com a música “*Autumn Leaves*” que consiste em ouvir, ler e tocar a partitura dessa música com os colegas. Radley pede para debaterem se a música é em tonalidade maior ou menor. A autora disponibiliza uma lista de repertório com músicas que modulam entre tons relativos maiores e menores, com sugestões para debate sobre elas.

O exercício seguinte propõe cantar arpejos no ciclo de quintas da escala menor natural: a estratégia é solfejar os arpejos dessa sequência, passando por fundamental, terça e quinta, e voltar para a fundamental. Em seguida, há um exercício que pede para cantar linhas de *voice-leading* em progressões da escala menor. A estratégia é cantar a *voice-led* da harmonia com solfejo, depois, também com solfejo, cantar os arpejos dessa sequência harmônica, da forma que estão construídos na partitura, e por fim transpor esse exercício para outros tons. Uma próxima atividade é solfejar linhas melódicas e *voice-led* da música “*Fragile*” (Sting), cujo campo harmônico é gerado a partir da escala menor harmônica. Radley pede para que se cante as vozes com outros colegas, em coro, e, em seguida, junto à gravação original. Apresenta um ditado harmônico em tonalidade menor, utilizando tanto a escala natural quanto a harmônica: são dez trechos de quatro compassos, em Cm. Sugere que se use as mesmas estratégias indicadas nos ditados de tonalidade maior e traz um bônus que consiste em fazer o mesmo exercício com um trecho da música “*Hotel California*”. O exercício seguinte traz harmonizações de linhas de baixo em tonalidade menor, propondo também a criação de uma linha de *voice-led*, uma melodia para a harmonia, além de tocar essas propostas e comparar com as propostas de outros colegas. A atividade seguinte pede para escrever a harmonia, em tríades, das linhas de baixo desvendadas no exercício anterior e solfejar o arpejo desses acordes.

Em resumo, o capítulo XI oferece uma imersão no universo da harmonia em tonalidade menor, fornecendo as ferramentas teóricas e práticas necessárias para desenvolver a percepção auditiva nesse contexto. Através de exercícios variados que envolvem solfejo,

ditado, análise e prática instrumental, o estudante é guiado na compreensão das particularidades das escalas menores, seus acordes e suas aplicações em progressões harmônicas.

2.12 Capítulo XII - Ouvindo harmonia não-diatônica

No capítulo 12, Radley introduz o estudo da escala cromática e sílabas de solfejo como uma ferramenta para a identificação de acordes que não pertencem ao campo harmônico diatônico. O objetivo é expandir a capacidade auditiva do estudante para reconhecer e compreender a harmonia que se desvia das progressões diatônicas tradicionais. Os principais tópicos abordados neste capítulo são iniciados com uma introdução à escala cromática e sílabas de solfejo específicas, com exemplos em partitura e gravação. Radley disserta sobre a dupla nomenclatura para as notas alteradas (sustenidos e bemóis) e suas implicações no solfejo: uma mesma nota com acidente pode ter dois nomes (Dó sustenido ou Ré bemol). Em um primeiro momento, a escolha da nomenclatura da nota com acidente se dará em função da direção do solfejo da escala. Mais à frente, a autora comenta que o nome da nota não-diatônica pode ser decidido de acordo com a harmonia (exemplo: Sol sustenido com a harmonia em E7, Lá bemol com a harmonia em Fm). Passa a trabalhar a identificação de acordes não-diatônicos em progressões harmônicas, onde o primeiro passo é perceber os acordes “estranhos” em meio aos diatônicos. O primeiro grupo de acordes não-diatônicos apresentado são os acordes de empréstimo modal (AEM), com foco em acordes emprestados da tonalidade homônima menor e exemplos com cifras e gravações. O próximo grupo de acordes não-diatônicos apresentado é o das dominantes secundárias, com sua função de preparação para outros centros tonais dentro da música. A estratégia de estudo proposta por Radley é comparar tríades diatônicas com acordes de sétima que têm a mesma fundamental. O passo seguinte é reconhecer as notas-guia das dominantes secundárias através da audição das notas não-diatônicas: o método apresenta uma partitura mostrando qual é a nota-guia característica de cada dominante secundária. Radley explica que, nesse ponto do aprendizado, prefere indicar as dominantes secundárias com duas nomenclaturas: uma indicando sua posição na escala diatônica e outra indicando sua posição como dominante secundária (ex.: no caso de A7 em Dó maior, ela indica como VI7 e V7 - II). O próximo assunto é a utilização das notas-guia das dominantes secundárias em linhas de *voice-leading*: traz exemplos em partitura e gravação, de sequências de acordes diatônicos precedidos de suas dominantes secundárias,

somente com as terças e sétimas dos acordes. Radley sugere cantar essas linhas melódicas em coro e individualmente, através de solfejo. Esse estudo visa conectar cada dominante secundária com o som de sua nota não-diatônica característica. Assim, a autora chega à discussão sobre como o conhecimento teórico pode auxiliar na identificação da harmonia não-diatônica. A teoria ajuda na medida em que limita as possibilidades do que pode estar sendo ouvido. Radley oferece um quadro com: 1) Possibilidades de acordes podem estar sendo tocados a partir da nota do baixo, dentro de um universo de tríades ou tétrades com sétima; 2) Acordes na posição fundamental e invertidos; 3) Acordes diatônicos, de empréstimo modal e dominantes secundárias.

O capítulo apresenta ainda diversas atividades práticas, começando por cantar a escala cromática nas direções ascendente e descendente, utilizando as sílabas de solfejo cromáticas. A dica da autora é cantar primeiramente junto à gravação e em seguida sozinho. O exercício seguinte é dar nome às notas de cinco melodias em tonalidades diversas escritas em partitura, utilizando solfejo cromático, e, em seguida, cantá-las. A próxima proposta é solfejar as notas de acordes não-diatônicos escritos na partitura, usando as sílabas cromáticas apropriadas. Finalizando esse primeiro bloco, temos um bônus intenso: nomear notas de linhas de baixo com solfejo cromático, cantar essas linhas sem o instrumento e transpô-las. Radley sugere retomar outras linhas de baixo trabalhadas anteriormente que tenham notas não-diatônicas e nomear suas notas com solfejo cromático, transpô-las e cantá-las. O próximo bloco inicia com um exercício que propõe identificar a localização de acordes não-diatônicos em sequências harmônicas. São dez progressões com quatro compassos cada, em que a autora pede para indicar onde está o acorde não-diatônico de cada progressão. Por fim, o desafio é identificar acordes de empréstimo modal em progressões harmônicas, utilizando as abordagens Vertical e Horizontal, sendo que Radley pede para indicar os acordes com numeral romano. Ao final do exercício, a partir de lista apresentada, a autora sugere que o estudante retorne a outras atividades anteriores com o intuito de ouvir músicas que tenham AEM.

A atividade seguinte pede para identificar acordes de dominante secundária em progressões de acordes diatônicos, prestando atenção às sonoridades “estranhas” e confirmando que são dominantes secundárias, ao ouvir com Abordagem Vertical e solfejar o intervalo entre a fundamental e a terça maior do acorde. Radley também pede para marcar o acorde com numeral romano, com o intuito de ter consciência da sua funcionalidade. Traz uma atividade para transcrever linhas de *voice-leading* que utilizam as notas-guia das dominantes secundárias, com cifra, partitura e gravação. O bônus sugere transcrever a linha

de baixo da música “*Waltz for Debby*” (Bill Evans), já que essa linha de baixo é, em grande parte, *voice-led*. Radley ainda sugere que o estudante recupere músicas trabalhadas em capítulos anteriores, listadas por ela, que têm dominantes secundárias a serem identificadas e também lista músicas que ainda não foram citadas no método, com essa mesma característica. Apresenta um ditado harmônico focado em progressões não-diatônicas, com uma estratégia que passa por: 1) Identificar a linha de baixo; 2) Usar o quadro de suporte apresentado anteriormente; 3) Utilizar Abordagem Vertical e identificar se o acorde é maior ou menor; 4) Identificar se o acorde é tríade ou téttrade com sétima, com auxílio da abordagem horizontal.

Nas últimas atividades do capítulo, Radley propõe que o estudante faça a transcrição harmônica da música “*Blackbird*”, dos Beatles, a partir de gravação incluída no método, e pede para que ouça a versão original após finalizar a tarefa. Por fim, a autora sugere retomar músicas trabalhadas no primeiro capítulo e fazer um trabalho de percepção completo com elas, ou seja: 1) Rever as linhas de baixo com números e solfejo; 2) Cantar os intervalos entre a fundamental e a terça; 3) Reconhecer as notas-guia (terças e sétimas) através de sílabas de solfejo; 4) Conduzir o *voice-led* através das mudanças de acordes; 5) Memorizar as progressões dos acordes e tocá-los numa variedade de tonalidades.

Em resumo, o capítulo 12 expande significativamente o vocabulário auditivo do estudante, introduzindo conceitos e práticas para reconhecer e compreender a harmonia que se afasta do diatônico. Através do estudo da escala cromática, dos acordes de empréstimo modal (AEM) e das dominantes secundárias, com uma variedade de exercícios auditivos e de transcrição, o capítulo prepara o músico para analisar e executar de ouvido um repertório musical mais rico e complexo.

2.13 Impressões gerais e conclusão sobre o método

O principal objetivo de “*The Real Easy Ear Training Book*”, de Roberta Radley, é auxiliar os estudantes no desenvolvimento da percepção harmônica para tocar harmonia de ouvido. O material é apresentado de forma progressiva, começando nos conceitos básicos, como ouvir a linha do baixo. Um elemento fundamental é o uso do sistema de solfejo em dó móvel para identificar as notas dos acordes, apresentado como uma “linguagem musical” com monossílabos (Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Ti, Do) que facilitam o canto ou a fala, ao contrário dos números, que podem ser mais longos na pronúncia. O livro introduz posteriormente

sílabas de solfejo cromático para notas não-diatônicas (Me, Le, Te, Si, Fi, Ri, Ra, Se etc).

A metodologia central do livro combina a Abordagem Vertical (focando na percepção da estrutura individual do acorde) e a Abordagem Horizontal (ouvindo a progressão das notas individuais dentro do fluxo harmônico, como a linha de baixo ou as linhas de voz). Os conceitos de harmonia são apresentados paulatinamente, à medida em que são abordadas tríades maiores, menores, diminutas e aumentadas, inversões de tríades I, IV e V, a relação entre melodia e harmonia, acordes com sétima (I7M, IV7M, V7 etc), harmonia em modo menor (natural e harmônico) e harmonia não-diatônica, incluindo empréstimo modal e dominantes secundários.

As estratégias citadas acima condizem com os estudos de Silveira (2020), que constata que elementos como identificação de intervalos melódicos e harmônicos, identificação de acordes isolados e identificação do baixo, são potenciais fatores de desenvolvimento da audição e reprodução harmônica. No que concerne o estudo de harmonia funcional, também condizem com os estudos de Silveira (2020), para quem identificar auditivamente acordes isolados, por si só, não garante sucesso em tocar harmonia de ouvido, e com os estudos de Woody (2020), que afirma que os músicos que melhor tocam de ouvido são os que têm uma melhor compreensão da função harmônica da música, ouvem melodias compreendendo-as harmonicamente e, com isso, reproduzem a música de forma mais automática e natural ao tocar, além de memorizar o repertório com mais facilidade e rapidez. Ao mesmo tempo, ratificam que o conhecimento teórico da harmonia não necessariamente está ligado à capacidade de se tocar harmonia de ouvido (Silveira, 2020), mas mesmo assim favorece consideravelmente o desempenho em atividades dessa natureza (Kuusi, 2013).

A prática de tocar harmonia de ouvido é enfatizada como crucial para o músico, sendo que seu desenvolvimento se dá ao longo do tempo e com prática repetida. O livro inclui uma vasta quantidade de atividades que são consideradas o cerne da prática, envolvendo cantar, tocar, transcrever, compor, analisar e, principalmente, reconhecer acordes e progressões de ouvido. Há um grande número de ditados incluídos. Um apêndice fornece o gabarito para a maioria das atividades, algo especialmente útil para quem estuda sozinho. O uso de música “real”, do repertório comum ao entorno cultural, é fortemente encorajado, com referências a inúmeras músicas conhecidas para aplicação prática – o livro contém uma discografia que lista todas as músicas referenciadas, para incentivar a audição e transcrição de gravações originais. Outras seções incluem: a seção “Bônus”, para levar a prática a um nível mais

avanzado; “Dicas”, oferecendo estratégias adicionais; “Notas”, para esclarecer definições ou fornecer informações adicionais; “*Stump the Band*” (*Solte a Banda*, em tradução livre), para interações de *quiz* com colegas; “*Hooking Up with The Real Easy Book*” (*Andando com o Real Easy Book*), para integrar o estudo com a série de livros de jazz da Editora; “*For Your Consideration*” (*Para Sua Consideração*), estimulando discussões com colegas e professores; e “*Making It Your Own*” (*Tornando Seu*), para personalizar a experiência de aprendizagem. Dois CDs acompanham o livro, fornecendo áudio para as lições e atividades de ditado.

As estratégias citadas no parágrafo anterior são avalizadas por diversos autores vistos anteriormente. Woody (2020) e Johanson (2004) apontam a experiência e a prática musical como os fatores mais importantes para se tocar harmonia de ouvido. Jimenez e Kuusi (2018) sugerem que o treinamento musical ajuda na identificação de músicas conhecidas através de progressões harmônicas, mas que ter ouvido ou tocado uma determinada música é mais determinante para identificá-la. Coker, Knapp e Vincent (1997) demonstram que a reprodução auditiva de progressões harmônicas se faz ao ouvir e relacionar determinado trecho ao de outras músicas que já ouvimos, tocamos ou trabalhamos, no que se chama “escuta associativa”. Silveira (2020) afirma que a prática regular de tocar harmonia de ouvido é o que faz mesmo a diferença na aquisição dessa habilidade. Johansson (2004) defende que quanto maior a familiaridade com determinado gênero musical, tanto maior a rapidez e a fluência na identificação da harmonia em músicas desse gênero, e que quanto menor a familiaridade, maior a dificuldade de reconhecimento harmônico.

Podemos compilar e apresentar algumas observações que tivemos sobre o método. Primeiramente, falaremos sobre o material de suporte escrito. Há alguns pontos onde a autora fala de determinados acordes que aparecem em músicas de repertório, sem apresentar partituras que exemplifiquem onde eles se encontram, ou indicar de alguma forma o compasso ou trecho da música em que aparecem, para auxiliar o estudante (ex.: atividade 51 do capítulo VII). Um suporte mais completo nesse sentido auxiliaria bastante no trabalho de identificação do aluno. Outro ponto é que algumas tonalidades escolhidas para certos exercícios de escrita não são as mais fáceis para iniciantes pelo número de acidentes na armadura, como Mi bemol maior (ex.: atividades 40 e 41 no capítulo VI). Dependendo do contexto do aluno, os exercícios poderiam ser feitos em tonalidades sem acidentes. Além disso, há alguns momentos que a autora propõe transcrever músicas com determinadas características trabalhadas em certa altura do método, mas sem indicar quais músicas têm aquelas características (ex.: decorar uma música com acordes diatônicos, no capítulo IV): uma

listagem seria bastante proveitoso. No capítulo IV, vemos que a quinta aumentada tem uma sílaba própria para solfejo em dó móvel: “si”. Estudantes de língua portuguesa têm que prestar atenção para não confundir com a nomenclatura do sétimo grau da escala diatônica de Dó.

Agora, compartilharemos algumas observações sobre o que concerne às gravações disponibilizadas para ditado harmônico. Em diferentes momentos, apontados acima, as gravações nos pareceram rápidas demais para iniciantes. Além disso, sentimos falta de gravações com vozes isoladas, antes de apresentar todas as vozes, algo também essencial para iniciantes no ditado harmônico. Também sentimos falta de uma referência da tônica, ou do acorde I do campo harmônico, no começo das gravações e poderia haver um clique com a pulsação para facilitar a percepção dos alunos. Isso pode nos levar a concluir que o método não seja para iniciantes em música e sim para nível intermediário ou mesmo avançado. Ou então, que, como pré-requisito, o estudante não pode ser iniciante em solfejo e ditado. Se for esse o caso, seria interessante trazer uma indicação de cursos prévios sobre esses assuntos.

É importante frisar que o método de Radley é focado no universo do pop e do jazz e que deveria ser adaptado caso fosse aplicado a outros gêneros. Por exemplo, no capítulo III, as sete progressões harmônicas apresentadas como sendo as mais elementares poderiam ser outras em diferentes contextos musicais, não sendo as mesmas por exemplo que no repertório de choro de Pixinguinha, como demonstra Ramos (2016). No capítulo VI aparece o ditado harmônico a quatro vozes, com a justificativa de acostumar o estudante a identificar arranjos de sopros e coros. Essa é uma prática que também vai variar de importância dependendo do universo musical em que estudantes estiverem inseridos. Outro exemplo, no capítulo XI, é quando Radley fala de linhas melódicas clássicas em tons menores com o acorde Im parado, enquanto uma linha melódica subjacente ao acorde dá movimento para a música. Um determinado exemplo é apresentado como o de maior ocorrência, seguido de algumas músicas onde esse clichê aparece. Trata-se de um clichê de um determinado gênero musical e cada gênero tem seus clichês mais populares. Sobre a identificação de clichês melódicos em músicas em tom menor, a autora explica que o método foca na escala maior e na escala menor natural, o que pode mudar de acordo com o gênero musical. Por último, o acorde Vsus4 é outro exemplo de elemento que não apareceria em um ponto tão inicial do aprendizado (capítulo VI) em outros gêneros musicais, embora faça sentido por ser uma tríade e dentro do universo trabalhado pela autora.

Concluimos que “*The 'Real Easy' Ear Training Book*” se apresenta como um guia de

treinamento auditivo abrangente e metodicamente estruturado, com um foco prático no desenvolvimento da capacidade de ouvir e identificar progressões harmônicas para músicos de nível intermediário. A ênfase na abordagem de solfejo, combinada com as abordagens Horizontal e Vertical, fornece um quadro robusto para a análise auditiva. A vasta quantidade de atividades, o encorajamento à aplicação dos conceitos em música do repertório conhecido e a inclusão de recursos como CDs, partituras e gabaritos de exercícios destacam o livro como uma ferramenta de auto-aprendizagem eficaz e um recurso valioso para professores. A progressão gradual dos tópicos, desde a linha de baixo e tríades básicas até a harmonia não-diatônica e guias de voz, demonstra uma abordagem pedagógica cuidadosamente planejada para desenvolver a confiança e a habilidade do aluno em decifrar a harmonia apenas com a audição. O livro cumpre sua promessa de desmistificar a capacidade de tocar harmonia de ouvido e reforça a ideia de que o treinamento da percepção harmônica, embora trabalhoso, é fundamental e recompensador para qualquer estudante de música.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE “*HEARIN’THE CHANGES: DEALING WITH UNKNOWN TUNES BY EAR*” (JERRY COKER, LARRY VINCENT, BOB KNAPP)

O método de Coker, Knapp e Vincent trabalha com um foco específico: a identificação de progressões de acordes, ou “células”, características da linguagem jazzística para o improviso de músicos de instrumentos melódicos. Os autores buscam estabelecer um sistema estruturado para que o músico possa ouvir e reconhecer esses padrões no repertório. Para esse objetivo, são selecionadas diversas progressões que eles consideram as mais comuns, importantes e essenciais da linguagem para serem aprendidas e identificadas pelos estudantes.

O Prefácio discorre sobre a aquisição de conhecimento de forma inconsciente e uma busca pela conscientização de fatores estudados através da antecipação de eventos futuros. Esse tema geral é logo relacionado à memória auditiva de progressões harmônicas e à capacidade de identificá-las e de prever suas ocorrências. O objetivo do método é explicado: identificar sequências de acordes instantaneamente para improvisação de jazz e gêneros musicais próximos. Os autores defendem que as mais variadas formas de arte se baseiam em estruturas e linguagens tradicionais, da mesma forma que a música, e, mais especificamente, a harmonia. E que é a partir de um tipo de tradição harmônica que se trabalhará nesse método, especialmente com base em um repertório de cerca de 500 músicas que são usadas como referência dos exemplos ao longo do livro. O conceito de trechos é apresentado nas sequências harmônicas “*Glue*” (“*Cola*”), que traz trechos de harmonia mais comuns e que geralmente representam algo entre 60% e 90% dos compassos, segundo os autores, e o “*Hook*” (“*Gancho*”), que seria a parte mais diferente da harmonia e que dá a identidade de uma música; além de uma tentativa de encaixe e equilíbrio entre eles. Os autores citam a técnica da “escuta associativa” para identificar acordes, que consiste em relacionar trechos harmônicos em outras músicas iguais ao que estamos ouvindo, quando ocorrem os chamados “*contrafacts*” (termo abordado abaixo).

A Introdução fala inicialmente sobre a organização do método, que começa apresentando sequências harmônicas mais comuns e evolui rumo às menos usuais. Os autores explicam a escolha da nomenclatura e simbologia dos acordes, seu uso na harmonia funcional e as vantagens dos numerais romanos neste tipo de análise. Em seguida, indicam que será chamada a atenção para a análise da forma das músicas, que, segundo eles, é fator importante para o desenvolvimento da previsão de possíveis progressões harmônicas. Outra informação é que o uso de teclado e outros instrumentos harmônicos é indispensável para esse estudo.

3.1 Capítulo I: A progressão II - V - I e suas variações

Este capítulo estabelece a importância fundamental da progressão II - V - I como a célula de progressão mais prevalente e a unidade básica da organização tonal em grande parte do repertório jazzístico. Apesar do *jazz* contemporâneo se afastar dela, ela continua sendo um denominador comum para jazzistas.

Os autores discorrem sobre as origens e dão uma explicação teórica básica sobre o tonalismo e funcionalismo, delineando as bases para a progressão II - V - I estabelecidas séculos atrás por compositores clássicos europeus e chegando à “harmonia tônica-dominante”. Esse sistema enfatiza o uso de “centros tonais” (representados por acordes de tônica ou I) preparados e suportados por “acordes de dominante com sétima” (V7), frequentemente precedidos por acordes com “função subdominante” (IV ou II).

Os autores justificam a escolha de usar apenas numerais romanos maiúsculos ao longo do livro para representar os acordes, independente de serem maiores, menores, aumentados ou diminutos, e de indicar se a tônica do acorde está dentro da escala da tonalidade ou de uma escala alterada. Segundo eles, essa decisão contrasta com a prática de quem eles chamam de analista clássico⁵ (cuja notação usa minúsculas para acordes menores e indica inversões) devido à alta frequência de acordes alterados no *jazz*, o que tornaria a notação clássica confusa.

O capítulo detalha os três requisitos para estabelecer um centro tonal:

- A existência de um acorde que possa funcionar como I (tônica). Embora vários tipos de acordes possam servir como tônica (como I7 no blues ou Im7 em “*Blue Bossa*”), os autores afirmam que as formas mais comuns são os acordes de sétima maior e sexta maior em tonalidade maior e os acordes de sétima menor ou maior e sexta menor em tonalidade menor.
- A existência de um acorde que funcione como V (dominante) para a tônica. A escolha mais comum é o acorde de V7 (dominante com sétima).
- A presença provável (embora nem sempre) de um IIm7 (função subdominante) ou

⁵ “The classical analyst generally labels this progression cell as ii6 - V7 - I (small case Roman Numeral on the II chord indicates a minor chord and 6 indicates first inversion of that chord, which was the usual form). The jazz analyst usually omits the use of small case Roman Numerals, owing to the rather high frequency of chords which are altered from the structure that is formed naturally within a diatonic system”. COKER, J., KNAPP, B., VINCENT, L. **Hearin’ the changes**: Dealing with unknown tunes by ear. Burlington, VT: Advance Music. 1997. p.14.

um substituto comum, como um acorde de IV maior com sétima maior (em tonalidade maior) ou IIm7(b5) ou IVm (em tonalidade menor).

O capítulo ressalta que as formas clássicas IIm7 - V7 - I (em maior) e IIm7(b5) - V7 - Im (em menor) prevalecem em uma porcentagem surpreendente (63-95%) das músicas que delineiam ou estabelecem centros tonais.

A progressão IIm7 - V7 - I em tonalidade maior é formada por três acordes diatônicos, cujas tônicas são consecutivas no ciclo de quintas: Ré, Sol, Dó (descendente). A identificação dessa sequência de três acordes é essencial para reconhecer um II - V - I em tonalidade maior. Essa progressão satisfaz os requisitos para estabelecer um centro tonal e é frequentemente usada como o mecanismo de modulação para novos centros tonais dentro de uma música.

A progressão II - V - I em tonalidade menor é usada de maneira semelhante à sua contraparte maior para estabelecer centros tonais, mas as estruturas dos acordes individuais são diferentes e mais complexas. Geralmente, o acorde II é um acorde de sétima meio-diminuto (IIm7b5), em vez do IIm7 usado em tonalidade maior. O acorde V comum é um dominante com sétima (V7), que também pode ter a nona bemol (b9). Esses acordes carregam a sexta menor das escalas menores natural e harmônica. A dominante pode ainda ter a quinta aumentada (+5) ou décima-terceira bemol (b13) – que é a terça menor da escala menor – e a nona aumentada (+9), sendo chamada de “dominante alterada” nesses casos. Essas alterações no II e V preparam o acorde de tônica menor (Im).

Segundo os autores, aproximadamente 25% do repertório de jazz está em tonalidade menor. Eles colocam a progressão IIm7 - V7alt - Im(7M) como a mais comum na linguagem jazzística. Essa progressão com V7 alterado e Im7M não acontece tão usualmente em outros gêneros, como exemplifica Ramos (2016). É raro que uma tônica menor seja precedida pelas formas maiores de II e V, mas compositores, por vezes, gostam de surpreender o ouvinte, preparando uma tonalidade menor e, ao invés disso, chegando na maior homônima.

O capítulo então explora diversas variações da progressão II - V - I. Ao longo do método, na maioria das vezes, a cada progressão harmônica apresentada os autores explicam suas origens históricas, apresentam exemplos em cifra e partitura, citam artistas que as usaram e listam músicas e gravações em que aparecem, muitas vezes com indicação dos compassos onde se encontram.

- Variação 1: IIm7 - #II°7 - IIIIm7 (ou I). Substitui o V7 por um #II°7 e às vezes o I por um IIIIm7. O #II°7 funciona como um “acorde de *leading tone*” de III: embora não tenha nenhuma nota em comum com o V7 do I, sua fundamental é a sensível da fundamental do IIIIm7, ou do baixo do I com baixo na terça (1ª inversão), carregando uma sensação de dominante por conta disso.
- Variação 2: IV - #IV° - I. Teoricamente esta variação é auditivamente semelhante à Variação 1, com o IV substituindo o IIm7 e o #IV° relacionado ao #II°. Alternativa na chegada: V7 ao invés do I com baixo na quinta (2ª inversão).
- Variação 3: Substituição Tritonal. Explora a substituição do acorde V7 pelo bII7. Os autores apresentam sete motivos pelos quais essa substituição funciona, dentre os quais está manter-se o trítano original do V7. No caso de substituição de IIm7 - V7 por bVIIm7 - bII7, há cuidados a se tomar.
- Variação 4: *Back Door Progression*. Utiliza a sequência IVm7 - bVII7 - I como um substituto para o movimento dominante-tônica. Três diferentes formas de ser usada; razões para o bVII7 funcionar como substituição ao V7; bastante usado após o acorde IV ou modulação para tonalidade de IV.
- Variação 5: A Matriz de Coltrane. Uma progressão simétrica de centros tonais que descem em intervalos de terça maior (C, Ab, E, C), cada um precedido por seu V7 (ou II - V). Possibilidade de uso da matriz enquanto a harmonia está em IIm-V7-I normal, para efeito de *outside*; a matriz também ocorre na tonalidade menor.
- Variação 6: Extensões da Progressão II - V - I (em tom maior): Discute várias combinações e substituições que expandem a progressão II - V - I: III - VI - II - V - I; VIIm7 - IIm7 - V7 - I; variação para IIIIm - VI7 - IIm - V7 - I: bIII° no lugar do VI7; outra opção pode ser VIIalt - IIIIm7(ou b5) - VI7 - IIm7 - V7 - I. Acordes dominantes: quando usá-los de forma alterada. Outra opção: #IVm7(or m7b5) - VII7 - IIIIm7 - VI7 - IIm7 - V7 - I7M.
- Variação 7: A Sequência de Confirmação. Uma progressão que geralmente começa em I e se move para o IV, utilizando II - V's descendentes: I - VIIIm7b5 - III7 - VIIm7 - II7 - Vm7 - I7 - IV7 (ou IVM).
- Variação 8: O *Turnaround*⁶ *Bebop*. Uma breve célula de progressão no final de uma seção, geralmente com a sequência I (ou IIIIm) - bIII7 - bVI - bII7(+4), podendo ter variações na qualidade de algum desses acordes. Proximidade com a matriz de Coltrane.

⁶ “turnaround”: reviravolta, mudança súbita.

Nos chama atenção que a nomenclatura em graus da harmonia seja essencialmente diatônica, sem levar em conta dominantes secundárias, como o III na variação 6. Diferentemente de Radley, que em dado momento usa as duas possibilidades de nomenclatura, até agora os autores nomeiam o grau de cada acorde de acordo com sua posição na escala.

Na sequência, são apresentadas dicas de estudo e prática para internalizar as progressões e variações apresentadas, válidas para todos os capítulos do livro: uma delas é estudar acompanhado das bases harmônicas do método de Aebersold. Ao final do capítulo, há 5 sugestões de estudo: 1) Tocar as progressões ao instrumento até ficarem familiarizadas aos ouvidos; 2) Tocar as progressões em todos os tons; 3) Ouvir todas as indicações de repertório em que estão apontados os compassos onde as progressões se encontram; 4) Entender o contexto em que as progressões aparecem; 5) Aprender a tocar as músicas que aparecem listadas como referências em que estão as progressões estudadas.

Em suma, o Capítulo 1 fornece uma base essencial para o entendimento da organização harmônica no jazz, centrando-se na progressão II - V - I e suas diversas transformações e aplicações. Ao final desse capítulo, nos parece que o método tem muita informação para iniciantes, dando uma impressão inicial de tratar-se de um método para estudantes de nível intermediário ou avançado.

3.2 Capítulo II: II - V - I em modulações transitórias (breves, efêmeras)

O Capítulo II dedica-se à análise de músicas em que acontecem modulações simétricas, ou seja, modulações cujo centro tonal desce meio tom ou um tom inteiro, por poucos compassos. Os autores iniciam o capítulo explicando que muitas composições modulam para ao menos uma tonalidade diferente, mesmo que por um breve período. Quando ocorrem sequências de centros tonais de curta duração, nos quais todas as tonalidades estão separadas pelo mesmo intervalo, o fenômeno é denominado “modulações transitórias em uma sequência simétrica”. Alguns pontos importantes são discutidos, por exemplo: 1) Como reconhecer uma modulação? 2) Diferença do conceito de modulação em música clássica e popular; 3) Ida para um novo centro tonal, mesmo que breve; 4) Frequência de modulações no repertório de jazz; 5) Busca dos intérpretes por repertórios com modulações. Embora existam

exemplos de modulações simétricas ascendentes, o capítulo observa que as modulações descendentes são consideravelmente mais comuns, especialmente aquelas que se movem por intervalos de segunda menor e segunda maior. Dessa forma, a análise do Capítulo 2 prioriza as modulações simétricas e transitórias que progridem “para baixo por semitons e por tons inteiros”. É enfatizada a importância do reconhecimento visual e mental dessas modulações, complementando o desenvolvimento da percepção auditiva.

O conceito de “escuta associativa” com memória auditiva é introduzido como uma ferramenta para reconhecer progressões desconhecidas através da associação com o som de progressões familiares, mesmo que em tonalidades ou ritmos harmônicos distintos. Muitas músicas têm progressões harmônicas iguais, seja pelo estilo do gênero, seja por imitação inconsciente ou até consciente do compositor. Este fato acaba gerando o uso de uma melodia diferente sobre uma base reconhecível ou variações reconhecíveis da melodia original, os chamados “*contrafacts*”, e isso não é considerado plágio, mas sim uma homenagem. Este capítulo detalha duas categorias principais de modulações simétricas descendentes:

- *Downstep Modulations*: Geralmente, são séries de progressões II - V - I em modulações simétricas, descendentes de tom em tom. As formas mais comuns são uma ou duas modulações, com dois a quatro compassos. O acorde I passa a ser IIm7 do tom seguinte.
- *Modulations Downward In Half Steps*: Modulações descendentes de meio tom em meio tom. São pontuadas algumas semelhanças e diferenças com a modulação *downstep*: os acordes de chegada e de saída não têm a mesma fundamental e as escalas de cada tonalidade são mais afastadas (ex.: modulação da tonalidade de C para B: a primeira escala não tem nenhum acidente, a segunda tem cinco sustenidos).

Os autores também observam que sequências harmônicas simétricas frequentemente se manifestam em sequências melódicas simétricas na melodia da música, auxiliando no reconhecimento auditivo e na memorização das progressões. Ao final do capítulo, é reforçado o objetivo central do estudo, que é o reconhecimento auditivo de progressões de acordes. A compreensão do II - V - I e suas extensões, juntamente com as modulações simétricas discutidas neste capítulo, representa um avanço significativo nessa direção, permitindo o reconhecimento de uma porção considerável do repertório musical. São apresentadas

sugestões de prática que incluem a execução dos exemplos ao piano, a prática em todas as doze tonalidades e a utilização de “*play-alongs*” (gravações a serem completadas com a própria performance) para internalizar os conceitos apresentados. Em suma, o Capítulo II fornece ferramentas para identificar e compreender a aplicação da progressão II - V - I na criação de modulações transitórias organizadas em sequências simétricas descendentes, por tons inteiros e semitons, enriquecendo a compreensão da organização tonal em diversos estilos musicais.

3.3 Capítulo III: Modulações gerais

Enquanto o capítulo anterior focava em sequências de centros tonais de curta duração separados por intervalos consistentes, frequentemente utilizando a progressão II - V - I, este capítulo se dedica a modulações que geralmente não seguem padrões simétricos e, em muitos casos, possuem uma duração maior. Os autores iniciam o capítulo situando essas modulações em contraste com as do Capítulo II, que muitas vezes serviam como elementos estruturais básicos em segmentos relativamente longos das músicas. Em contrapartida, as modulações discutidas neste capítulo são caracterizadas por não serem simétricas e, em muitos casos, por serem menos transitórias. Em relação a qualquer modulação, é sugerido perceber se são preparadas ou repentinas; transitórias ou duradouras; simétricas ou assimétricas; e se a modulação é acima ou abaixo da tonalidade original. O Capítulo III explora diversas categorias de modulações gerais que citamos a seguir.

Iniciaremos falando das modulações ascendentes por terça maior, que são modulações para uma tonalidade uma terça maior acima da tonalidade inicial. Elas são descritas como modulações proporcionando intensa surpresa, contraste e drama, o que explicaria seu uso frequente em musicais e *standards* populares. Em muitos casos, essas modulações são abruptas, sem a preparação dos acordes II e V da nova tonalidade, o que intensifica o elemento surpresa. Sua ocorrência é mais comum perto do final de uma seção A, pouco antes da “ponte”, ou próximo ao final da “ponte” (ponte, ou “*bridge*”, é como os autores chamam uma parte B ou C da música com melodia contrastante em relação à parte A, conceito discutido com maior profundidade abaixo).

As modulações descendentes por terça maior são modulações que possuem características distintas. Frequentemente, ocorrem após uma tônica menor, modulando para

uma tonalidade maior, uma terça maior abaixo da tonalidade inicial. Diferentemente das modulações ascendentes por terça maior, a nova tonalidade é quase sempre precedida por seus acordes II e V e a duração da nova tonalidade tende a ser curta. A aparição dessas modulações é, na maioria das vezes, próxima ao início ou ao final da música. Os autores também mencionam que o Capítulo V trará mais exemplos, com a modulação ocorrendo no início das pontes, partindo de tonalidades maiores.

As modulações ascendentes por terça menor são predominantemente encontradas em pontes (*bridges*), tanto no início quanto no final delas, embora a maioria ocorra no início. Os autores explicam a diferença entre os exemplos listados neste capítulo e aqueles que aparecerão no Capítulo V. Neste capítulo, a modulação geralmente começa com os acordes II e V da nova tonalidade, com a tônica chegando apenas no terceiro compasso da ponte, enquanto no Capítulo V a ponte começa diretamente na tônica da nova tonalidade. Essa distinção é feita para facilitar o desenvolvimento da percepção auditiva do contraste entre a tônica antiga e a nova, que é diferente do reconhecimento da aproximação (II - V) da nova tonalidade.

As modulações descendentes por terça menor geralmente ocorrem na segunda metade da ponte, com exceção de “*When Sunny Gets Blue*”, onde a ponte começa na nova tonalidade. Já no caso das modulações ascendentes por segunda menor, as modulações ascendentes por semitom ocorrem, em todos os exemplos listados, no início da ponte, com a exceção de “*Blue Bossa*”, que não possui ponte. Essas modulações para o tom relativo menor são descritas como muito comuns. A facilidade e lógica dessa modulação são explicadas pelo compartilhamento da mesma armadura de clave com a tonalidade maior. O capítulo ressalta que o VI menor funciona como uma espécie de “alter ego” da tonalidade maior, oferecendo um destino harmônico relacionado que altera o humor da música. A lista fornecida apresenta apenas uma amostra das muitas músicas que modulam para o relativo menor, geralmente na segunda metade de uma seção A ou B, ou no início da seção B ou C de formas ABAB ou ABAC. Os autores indicam que mais exemplos serão encontrados no Capítulo V, onde a modulação para o VI menor é apresentada como uma característica primária de um tipo de ponte.

Ao concluir o capítulo, Coker, Vincent e Knapp enfatizam que, assim como as modulações simétricas do Capítulo II e a progressão II - V - I do Capítulo I, essas modulações gerais também podem ser reconhecidas auditivamente por músicos de jazz experientes e com

treinamento adequado. O método para alcançar esse reconhecimento auditivo envolve os mesmos princípios já mencionados: familiaridade com as progressões, análise e prática. Assim como acontece com todos os traços harmônicos abordados neste livro, os métodos para atingir o reconhecimento auditivo giram em torno de:

- Praticar o que foi aprendido no teclado;
- Ouvir conscientemente gravações de músicas que contêm as progressões harmônicas trabalhadas;
- Aprender pelo menos uma música (muito bem) de cada uma das listas fornecidas no livro (com o aprendizado da melodia e improviso na progressão de acordes);
- Compor músicas originais que incorporem as progressões harmônicas estudadas;
- Cultivar a técnica de fazer associações auditivas entre progressões ouvidas em músicas que o estudante conhece e em outras que ele ainda não conhecia.

Ou seja, o Capítulo III expande a compreensão das modulações, apresentando diversas categorias que contribuem para a variedade e riqueza harmônica do repertório musical. Nos chama atenção que, até este ponto, os autores não propõem exercícios de percepção usando elementos melódicos, como solfejo, ditado melódico, ditado harmônico, percepção da linha de baixo etc, para servirem como referência na percepção das modulações. Sugerem um tipo de percepção estética e portanto subjetiva (“sensação de drama”, por exemplo), aliado a um tipo de informação sobre índices de maior ou menor incidência de ocorrências de acordo com a forma das músicas (“esse tipo de modulação costuma ocorrer mais no final das partes A”). Acreditamos ser um método menos eficiente que a identificação de elementos melódicos, seja na melodia da música, seja pelas notas dos acordes.

3.4 Capítulo IV: Inícios

O Capítulo IV se dedica a analisar com quais progressões de acordes as músicas de jazz iniciam. Coker, Vincent e Knapp iniciam o capítulo com uma reflexão sobre a importância de um bom começo, tanto para o impacto da música no ouvinte quanto para a confiança do improvisador no que tange a sua própria performance. Assim, o primeiro exemplo trabalhado é sobre músicas que começam em bVI7 (ou bIIIm7 - bVI7). Os autores observam que iniciar uma música com um acorde de bVI7 pode parecer estranho, pois ele não é diretamente derivado do centro tonal inicial. A progressão mais comum para músicas que

começam em bVI7 é bVI7 - V7 - I. Se a música começa com bIIIm7, a sequência geralmente se torna bIIIm7 - bVI7 - IIIm7 - V7 - I. Outras variações incluem o uso da célula bVI7 - V7 duas vezes antes de ir para o acorde I e a resolução de bVI - V para um acorde Im. Uma variação interessante é mencionada em relação a “*Moments Notice*”, onde a progressão começa um semitom abaixo do IIIm7, deslizando para o acorde II: bIIIm7 - bV7 - IIIm7 - V7 - I.

O segundo exemplo diz respeito a músicas que começam no acorde I°. Iniciar uma progressão com um acorde diminuto com sétima sobre a tônica é considerado incomum: o acorde diminuto com sétima tem uma função nebulosa dentro de uma tonalidade e é frequentemente usado como uma sonoridade flutuante ou um acorde de passagem. Apesar disso, músicas proeminentes começam com um acorde I°7, frequentemente revisado para um #IVm7b5 por grupos de jazz modernos. Geralmente, o I° é seguido por um acorde I maior. Outras músicas começam em I maior e procedem para I° como o segundo acorde. Em dado momento, os autores comentam ser comum que a melodia sustente notas que não são do acorde diminuto, algo para se ficar atento ao trabalhar a percepção. É também citado o uso do acorde I/bII (ex.: B/C, Si maior com baixo em Dó), que misturam sensações de acordes maior e diminuto, por conta das notas enarmônicas que pertenceriam a cada baixo.

O terceiro ponto são músicas que começam em II7. Os autores apontam que começar com um acorde II7 é semelhante ao uso de dominantes secundárias na música de concerto, especificamente a dominante de V, muito usado por Beethoven. Embora o II7 seja estruturalmente próximo a um acorde de IIIm7, é importante aprender a distinguir a sonoridade entre o acorde menor e o maior. O quarto tema trata de músicas que começam em IV maior. Iniciantes podem ter dificuldade em distinguir se uma progressão começa em IV maior em vez de I, já que ambos são maiores. A progressão geralmente se desenvolve como IV maior, IVm7 (e/ou bVII7), para I. Há exemplos em que o IV é seguido por V7 (ou às vezes IV°) e então para I. Por fim, são apresentadas músicas que começam com I maior indo para o acorde IV7, ressaltando a semelhança dessa célula com a progressão I7 - IV7, fundamental no blues. Essa progressão tende a dar uma impressão de modulação para o homônimo menor, por conta da sétima do acorde IV7. Por exemplo, no caso da tonalidade estar em C, a nota mi bemol no F7 é a terça menor de Cm.

Observamos que os autores seguem usando descrições estéticas e subjetivas para auxiliar na percepção dos acordes, além de citarem constantemente características de duração em relação a compassos de determinadas progressões e acordes. Nossa análise é que essa estratégia não seria a mais essencial para ajudar a trabalhar uma percepção harmônica realmente efetiva, como seriam exercícios de percepção baseados em solfejo e ditados melódico e harmônico, por exemplo, mas pode ser um auxílio interessante, sendo um elemento que compõe a experiência do músico em relação ao repertório de jazz, em situações que demandam rapidez de raciocínio.

Outra reflexão, é sobre a análise harmônica do acorde II7 como dominante secundária, repetindo o que já ocorre em capítulos anteriores: o grau de um acorde é analisado por sua posição na escala diatônica, sem levar em conta se é uma dominante secundária. Talvez por ser um livro para improvisadores em linguagem melódica, os autores optem por dar prioridade a uma descrição do acorde dessa forma, comunicando mais rapidamente as notas que podem ser usadas pelo instrumentista na improvisação. Em suma, o Capítulo IV oferece uma visão geral das diversas formas pelas quais as músicas de jazz podem começar, destacando as escolhas harmônicas iniciais dos compositores e as possíveis intenções por trás dessas escolhas. Assim como nos capítulos anteriores, o objetivo é desenvolver a capacidade de reconhecer auditivamente esses padrões de início de progressão.

3.5 Capítulo V: Pontes clássicas

O Capítulo V direciona o foco para a análise das seções contrastantes das melodias de jazz, conhecidas como “*bridges*” (“pontes”). Embora tipicamente apresentem contraste harmônico e melódico com a seção A, algumas “pontes” mantêm o caráter musical desta seção, como por exemplo naquelas onde a harmonia e a melodia da “ponte” são idênticas à seção A, mas na tonalidade da subdominante (IV). Os autores também levantam a questão da distinção entre “ponte” e “seção B” ao analisar a forma de músicas onde a seção B no tom da subdominante é idêntica à seção A, oferecendo pouco contraste além da modulação. Este capítulo se concentra então na apresentação dos dois tipos mais comuns de “*classic bridges*”, ou “pontes clássicas”. A primeira é a “*Montgomery Ward Bridge*”, descrita como a mais comum entre os dois tipos. É enfatizado que, apesar das variações, esta “ponte” possui três características: modular para a subdominante (IV), chegar a um acorde de II7 no quinto ou sétimo compasso e terminar em V7 para retornar à tonalidade principal na próxima seção.

Diversas variações desta estrutura são exploradas e ilustradas com exemplos de músicas:

- Modulação para a subdominante antes do início da “ponte”, que começa no acorde IV maior, seguido por uma progressão “*back door*” (IVm7 - bVII7 - I) antes de ir para o II7.
- Começando em I e modulando para IV.
- Acordes modulatórios que levam ao IV e se estendem pelos primeiros quatro compassos da “ponte”.
- Ida para VIIm antes do II7, com possíveis acordes modulatórios precedendo o VIIm.
- Substituição da progressão “*back door*” por um IV maior seguido por um #IV°7.
- Movimento do IV maior de volta ao I brevemente, sem “*back door*” ou #IV°7.
- Sequência de dominantes descendentes a partir do quarto compasso da “*bridge*”, levando ao II7 do quinto compasso.

O segundo exemplo de “ponte clássica” é a “*Sears Roebuck Bridge*”, que é uma sequência de dominantes secundárias, começando na dominante do relativo menor, até chegar na dominante da tônica. Observa-se que, embora a “*Montgomery Ward Bridge*” seja usada em mais músicas, a “*Sears Roebuck Bridge*” é tocada com mais frequência. Uma lista parcial de *contrafacts* de “*I Got Rhythm*” é fornecida. Além desses dois tipos principais, o Capítulo V também traz outras “pontes” comuns que modulam para diferentes tonalidades, como:

- IIIIm (tonalidade menor que está localizada uma terça maior acima da tonalidade inicial da música, como Em para C)
- VIIm (Menor relativo da tonalidade inicial, como Am para C)
- III (tonalidade maior uma terça maior acima da tonalidade inicial, como E para C)
- bIII (tonalidade maior localizada uma terça menor acima da tonalidade inicial, como Eb para C)
- bVI (tonalidade maior localizada uma terça maior abaixo da tonalidade inicial, como Ab para C)

Em seguida, traz outras “pontes” um pouco menos usuais, porém conhecidas dos jazzistas, todas no geral começando em II - V - I, seja em tonalidade maior ou menor, e modulando ao chegar em uma determinada tônica. O capítulo encerra com sugestões para aprender a identificar tais sequências: reservar um tempo para aprender algumas das músicas que as utilizam, ouvi-las, tocá-las ao piano e aprender a fazer associações quando for apresentado a uma música desconhecida que tenha essas progressões harmônicas.

Uma reflexão nossa, é que o conceito de “ponte” é algo característico de determinado repertório e não necessariamente aparece em outros gêneros musicais. Em resumo, o Capítulo 5 detalha as estruturas harmônicas comuns encontradas nas seções de “ponte” das músicas de jazz escolhidas como exemplos pelos autores do método, categorizando-as em dois tipos principais (“*Montgomery Ward*” e “*Sears Roebuck*”) e explorando diversas outras modulações e progressões típicas que ocorrem nessas seções, enriquecendo a compreensão das formas musicais e das escolhas composicionais.

3.6 Capítulo VI: Acordes em simetria

O Capítulo VI desvia o foco da organização harmônica baseada em centros tonais (“harmonia tônica-dominante”) para examinar outras formas de organização e simetria em progressões de acordes. A atenção se volta para células de progressão onde todos os acordes têm a mesma qualidade, movendo-se de maneira simétrica. A simetria e a uniformidade do tipo de acorde são apresentadas como uma forma diferente, mas lógica, de organização musical. A primeira categoria de simetria em acordes explorada é o ciclo de acordes dominantes com sétima, considerado o ponto de partida mais simples para o estudo do movimento simétrico de acordes de mesma qualidade. Revisitando o conceito introduzido no Capítulo I, os autores destacam que acordes de dominante com sétima cujas tônicas estão a uma distância de um trítone compartilham a mesma terça e sétima, embora invertidas em suas posições. É então explicado que, em ciclos de dominantes, as terças e sétimas dos acordes sucessivos criam uma sequência cromática. O capítulo relaciona isso com a alternância entre dominantes não alteradas e dominantes alteradas em sequências cromáticas descendentes. É enfatizada a estreita relação entre acordes dominantes com tônicas a um trítone de distância, sequências cíclicas e cromáticas de dominantes, e dominantes alterados e não alterados.

A próxima categoria diz respeito às dominantes com sétima descendentes cromaticamente. A lista de músicas que utilizam esse movimento se restringe àquelas em que os dominantes cromáticos foram usados na composição da música, em vez daqueles criados por substituição de acordes, com um mínimo de três dominantes cromáticos consecutivos. O uso de dominantes cromáticos em *turnarounds*, primeiras finalizações e codas também é mencionado. A seguir, os autores citam outros tipos de progressões simétricas, como por exemplo acordes (de qualquer qualidade) em terças menores ascendentes ou descendentes.

Eles consideram um padrão de dois ou mais acordes consecutivos do mesmo tipo como uso suficiente em um padrão simétrico, especialmente se repetido imediatamente. A simetria bipartida também é discutida, com uma progressão semelhante usando um único tipo de acorde criado por Jamey Aebersold.

Em resumo, o Capítulo VI explora diversas formas de organização harmônica baseadas em simetria, indo além da tradicional harmonia tônica-dominante. Ao focar no movimento de acordes do mesmo tipo em padrões específicos (ciclos, movimento cromático, intervalos regulares), o capítulo visa desenvolver a capacidade do ouvinte de reconhecer auditivamente essas sequências simétricas como outra característica fundamental do vocabulário harmônico do jazz.

3.7 Capítulo VII: Outras células de progressão

O Capítulo VII explora três tipos de progressões essenciais para o vocabulário harmônico do jazz, diferenciando-se dos tópicos abordados nos capítulos anteriores. Estas células de progressão são distintas entre si e oferecem abordagens harmônicas únicas. A primeira seção do capítulo foca em CESH, uma sigla para “*Contrapuntal Elaboration of Static Harmony*” (elaboração contrapontística de harmonia estática). Este conceito descreve uma situação onde um único acorde é mantido (“harmonia estática”) enquanto uma de suas notas se move por semitons (“elaboração contrapontística”). O capítulo detalha que existem quatro variações de CESH: duas em tonalidade menor e duas em tonalidade maior. Para cada tonalidade (menor e maior), há uma forma de CESH onde a fundamental do acorde está em movimento e outra onde o quinto grau do acorde é que se move. O texto fornece ilustrações simples dessas quatro variedades e ressalta a gama de possibilidades de *voicing*, espaçamento, adições de extensões e configurações rítmicas para uma CESH. A lista de músicas apresentadas para este traço harmônico é intencionalmente restrita àquelas onde a CESH era a intenção original do compositor ou onde a tradição de interpretação por arranjadores e tecladistas a estabeleceu fortemente. Contudo, os autores observam que muitos outros temas frequentemente incorporam CESH a critério do intérprete. Uma CESH pode ser inserida sobre qualquer acorde menor de longa duração ou sobre uma progressão II - V em tonalidade maior e frequentemente é utilizada para intensificar a emoção expressa pela melodia ou letra. Uma qualificação importante é feita sobre progressões que se assemelham à CESH, mas não se encaixam perfeitamente na definição de harmonia estática com apenas uma voz em

movimento por semitons. Coker, Knapp e Vincent listam várias músicas categorizadas pelas quatro variedades de CESH (fundamental em movimento no acorde menor, quinta em movimento no acorde menor menor, fundamental em movimento no acorde maior e quinta em movimento no acorde maior), além de mencionar outras ocorrências em *montunos* latinos, melodias de bebop e blues, e padrões de improvisação.

A segunda célula de progressão discutida é representada pela notação Cm - Cm/Bb - Am7(b5). Os autores explicam que esta progressão foi apresentada em símbolos literais de acordes devido à ausência de um nome formal e à sua dificuldade de representação em numerais romanos. Uma semelhança superficial com o CESH é destacada, mas as duas não são idênticas. O Am7(b5) tem geralmente a função do acorde II em tonalidades de G. Uma lista de músicas que empregam esta progressão específica é fornecida.

A terceira e última progressão explorada no Capítulo VII é I - bVI7 (e/ou bIIIm7). O capítulo esclarece que esta progressão é utilizada tanto em contextos maiores quanto menores, com muitos *standards* mais antigos favorecendo a versão com o bVI7. Durante a era do bebop, muitos desses *standards* foram revividos, em grande parte devido à presença do acorde bVI, que os músicos de bebop frequentemente substituíam por um de seus acordes prediletos, o bIIIm7. Quando a progressão ocorre em tonalidade menor (Im - bVI7), ela adquire uma qualidade semelhante ao blues, com a escala blues do Im contendo notas que funcionam bem com o bVI7. O capítulo aponta que ambas as versões podem ser encontradas em algumas das primeiras composições de jazz da década de 1920 e sua utilização persiste até as composições contemporâneas. Uma lista de músicas que exemplificam o traço I - bVI7 é apresentada.

Em resumo, o Capítulo VII oferece um olhar detalhado sobre três células de progressão distintas que enriquecem a linguagem harmônica do jazz: a CESH e suas variações contrapontísticas sobre harmonia estática, a progressão específica Cm - Cm/Bb - Am7(b5) e a progressão I - bVI7 (com sua substituição comum por bIIIm7), fornecendo explicações conceituais e exemplos de músicas para cada uma delas.

3.8 Capítulo VIII: Características mais recentes

O Capítulo VIII dedica-se a explorar desenvolvimentos harmônicos mais recentes no jazz, contrastando com os elementos mais tradicionais e fundamentais abordados nos

capítulos anteriores. Coker, Knapp e Vincent examinam diversas novas tendências e técnicas de composição e improvisação, apresentando-as com exemplos para ilustrar seu uso. Todos os casos têm referências de artistas que os usaram e de músicas em que aparecem. A primeira seção do capítulo aborda os poliacordes (“*polychords*”), que são acordes formados pela superposição de dois ou mais acordes distintos. Essa técnica permite a criação de sonoridades verticais complexas e incomuns. É detalhado como, através da escolha apropriada de um acorde superior, ou seja, em região mais aguda (frequentemente uma tríade), diversas sonoridades desejadas podem ser alcançadas. São fornecidos exemplos práticos, como a superposição de uma tríade de D sobre um C7 para obter notas adicionadas como a nona, a décima primeira aumentada e a décima terceira. É destacado que os poliacordes oferecem uma maneira única e organizada de dispor as notas de um acorde, facilitando a leitura em comparação com símbolos convencionais com múltiplos números arábicos. Além disso, a técnica pode introduzir estruturas a princípio consideradas inadequadas, tornando-as sonoramente aceitáveis e até desejáveis. O exemplo da superposição de uma tríade de B sobre um C7M é citado como uma combinação que cria um efeito “excitante”.

Em seguida, o capítulo trata dos “*slash chords*”, apontados como um desenvolvimento mais recente, provavelmente originário de contextos musicais fora do jazz, como a música clássica e o pop/rock, onde eram usados para indicar um baixo diferente da fundamental do acorde (inversões). No entanto, compositores de jazz desenvolveram os “*slash chords*” em um novo modo de expressão harmônica, amplamente utilizado atualmente. Essa evolução envolveu o uso de notas da escala como notas de baixo (não apenas terça, quinta e sétima, mas também nona, décima primeira e décima terceira). Isso abriu caminho para o uso de notas que não pertenciam ao acorde, à escala ou que eram notas alteradas. Os autores mencionam exemplos como um C#m7 com baixo em Dó e a versão revisada com um E com baixo em Dó, resultando em um C7M(#5). O ponto central é que o desenvolvimento dos “*slash chords*” no jazz expandiu significativamente as possibilidades de sonoridades verticais.

O capítulo dedica uma seção significativa aos acordes Sus4, de quarta suspensa. Os autores explicam que o acorde de dominante com sétima com quarta suspensa (V7sus4) tornou-se um tipo de acorde extremamente popular. Apesar de não ser sempre escrito como um “*slash chord*”, suas representações mais comuns são ilustradas, como por exemplo um acorde Bb/C. Traçam um paralelo com o uso de “suspensões 4-3” e “apogiaturas 4-3” (resolução da quarta suspensa) na música de concerto, especialmente em Bach, onde a quarta dissonante sempre resolve em uma terça consonante. No jazz e na música pop contemporânea,

essa resolução não é obrigatória e o sus4 é frequentemente mantido por toda a duração do acorde. Billy Strayhorn é creditado como um dos primeiros a usarem o sus4, em sua composição “*Lush Life*” na década de 1930. No entanto, a popularidade do acorde aumentou significativamente com as composições de Herbie Hancock, como “*Maiden Voyage*” e “*Dolphin Dance*” no final da década de 1960. “*Maiden Voyage*” é destacada por usar apenas quatro acordes diferentes, a maioria deles sus4, com longas durações. A extensa utilização e a popularidade de “*Maiden Voyage*” são consideradas catalisadoras para a proeminência do sus4 como um dos tipos de acordes mais populares da época. É observado que o sus4 passou a ser utilizado com durações mais curtas e com maior mobilidade por compositores como Ron Miller e o capítulo lista várias músicas com longas durações do acorde sus4. É levantada uma questão sobre o ciclo de vida de sonoridades harmônicas, com o sus4 sendo um exemplo de um som que surgiu, ficou dormente e depois ressurgiu com grande popularidade.

A próxima seção do capítulo VIII aborda acordes maiores com sétima maior e quinta aumentada, um “*slash chord*” proeminente e cuja popularidade vem aumentando. Na cifragem *slash*, pode ser descrito como I/bVI (E/C, por exemplo). Uma lista de músicas que exemplificam tanto a duração estendida quanto o uso paralelo do acorde maior com sétima maior e quinta aumentada é fornecida. O capítulo traz em seguida os “*Pedal Point*”, sendo eles basicamente sequências de “*slash chords*” com movimentos de baixo pedal. Os autores descrevem o “*slash chord*” ilustrado na Figura 8-G (um Fm6/C ou Dm7(b5)/C) como um som “crescente”, frequentemente utilizado em momentos “dramáticos” de uma música por sua “qualidade pungente”. O acorde geralmente aparece entre duas tríades de tônica maior, com a nota do baixo permanecendo na fundamental da tônica. Outro “*slash chord*” citado é aquele construído como um acorde maior com sétima maior e quinta aumentada ou quarta aumentada, tendo a sétima como baixo (Ab+5/G ou Ab+4/G) representando na Figura 8-H). É feita uma analogia entre esse acorde e o acorde sus4 que é concebido como um acorde IIm7 com a quarta no baixo: assim como o sus4 é frequentemente usado como uma entidade independente, sem necessidade de resolução, o mesmo se aplica a este “*slash chord*” menor.

A seção seguinte trata de dois acordes repetitivos e células cromáticas. Os autores observam uma tendência em músicas contemporâneas de se afastarem de progressões cíclicas e do II - V - I, bem como de durações curtas de acordes encontradas em *standards* e *bebop*. Em vez disso, há uma maior ênfase em progressões repetitivas, muitas vezes alternando uniformemente entre apenas dois acordes. A popularidade do “*ostinato*” ou “*vamp*” também contribui para essa repetição. Em termos de conexão de acordes, uma tendência é seguir um

acorde de sétima maior com um dominante alterado (+5, +9) cuja fundamental esteja um semitom abaixo da fundamental do acorde de sétima maior (exemplo: C - B7alt). Oito variações de conexão entre dois acordes cujas fundamentais estão a um semitom de distância são ilustradas na Figura 8-I. Um segundo tipo de progressão repetitiva envolve a alternância uniforme entre dois acordes cujas fundamentais estão a um tom de distância, com duas variedades: ambas usando sétimas maiores ou ambas usando sétimas dominantes (Figura 8-J).

Finalmente, o capítulo aborda a célula “*sus4 to +4*”. Essa breve seção trata de progressões começando entre acordes *sus4* e indo para acordes com quarta aumentada, de mesma fundamental: apenas uma nota muda. Os autores sugerem que essa progressão provavelmente se tornará mais proeminente, visto que tecladistas começam a utilizá-la em músicas com acordes *sus4* de longa duração. Em resumo, o Capítulo VIII apresenta uma visão geral das tendências harmônicas mais recentes no jazz, incluindo o uso de poliacordes, “*slash chords*”, acordes *sus4*, acordes maiores com sétima maior e quinta aumentada, “*pedal point*” e progressões repetitivas de dois acordes, incluindo células cromáticas e a célula *sus4* para +4. O capítulo enfatiza como essas novas abordagens se afastam das convenções harmônicas tradicionais e contribuem para a evolução contínua da linguagem do jazz. A essa altura do livro, as progressões de acordes trabalhadas são complexas e de nível avançado.

3.9 Impressões gerais e conclusão sobre o método

O método “*Hearin’ the changes: Dealing with unknown tunes by ear*”, de Jerry Coker, Larry Vincent e Bob Knapp, trabalha com um foco específico: a identificação de progressões de acordes, ou “células”, características da linguagem jazzística para o improviso em instrumentos melódicos. Os autores buscam estabelecer um sistema estruturado para que o músico possa ouvir e reconhecer esses padrões no repertório. Para esse objetivo, são selecionadas diversas progressões da linguagem do jazz que eles consideram as mais comuns, importantes e essenciais de serem aprendidas e identificadas pelos estudantes. O ponto de partida é a progressão II - V - I, identificada como a “unidade básica de organização tonal” e a progressão mais prevalente. A metodologia explora extensivamente esta célula fundamental, tanto em tonalidades maiores quanto menores, detalhando as estruturas de acordes típicas (II^m7 - V7 - I em tonalidade maior e II^m7(b5) - V7 - I^m em tonalidade menor), ao mesmo tempo em que explicam a teoria musical que sustenta a harmonia estudada. Um aspecto

central da metodologia é a apresentação progressiva de variações e substituições do II - V - I. Os autores detalham a lógica (histórica, funcional ou sonora) por trás dessas variações e fornecem listas de músicas onde elas aparecem. A metodologia expande a análise para progressões mais longas. A abordagem evolui para discutir modulações, inicialmente focando em sequências simétricas e transitórias, como modulações descendentes por tom inteiro (“*downstep modulations*”) e descendentes por semitom. A memória auditiva e a associação entre músicas conhecidas e novas são enfatizadas como ferramentas para reconhecer modulações e “*contrafacts*”.

Além de células e modulações, o livro categoriza progressões por sua função estrutural, como “*beginnings*” (inícios de música) e “*classic bridges*” (pontes), identificando padrões comuns associados a essas seções. A metodologia também explora estruturas simétricas que se afastam do conceito estrito de “harmonia dominante-tônica” e centros tonais fixos. Os exemplos incluem ciclos de dominantes com sétima, dominantes cromaticamente descendentes e sequências de acordes do mesmo tipo movendo-se por intervalos simétricos como terças menores ou tons inteiros. Finalmente, o livro dedica um capítulo a introduzir conceitos harmônicos que se tornaram proeminentes em décadas mais recentes. Isso inclui “*polychords*”, “*slash chords*”, acordes sus4, acordes maiores com sétima maior e quinta aumentada, “*pedal point*” etc. A discussão destes traços recentes reforça a adaptabilidade da metodologia para abranger a evolução da linguagem harmônica do jazz.

As progressões harmônicas trabalhadas são apresentadas com referências de compositores e intérpretes que as usaram e as músicas em que aparecem. Para tudo que é ensinado no método, os autores oferecem uma listagem de sugestões de estudo e prática, de forma a internalizar as progressões e variações apresentadas, dentre as quais:

- Tocar as progressões no instrumento até ficarem familiarizadas aos ouvidos;
- Tocar as progressões em todos os tons;
- Ouvir todas as indicações de repertório em que estão apontados os compassos onde as progressões se encontram;
- Entender o contexto formal em que as progressões aparecem;
- Aprender a tocar as músicas que aparecem listadas como referências em que estão as progressões estudadas;
- Estudar com as bases harmônicas do método de Aebersold.

Em suma, a metodologia é construída começando pelas células mais comuns no repertório, segundo os autores, e evoluindo para as menos usuais e mais recentes. O fio condutor é sempre a aplicação prática (identificação em músicas reais, listas de exemplos para tocar ao instrumento) e a ênfase na audição como o principal meio de aprendizado e reconhecimento. As sugestões de prática reforçam a ideia de que a assimilação dessa harmonia se dá através da interação ativa com o instrumento e o repertório, não bastando uma análise teórica abstrata. As estratégias citadas até agora, no que tange a apresentação de conceitos de teoria musical e harmonia funcional ao longo do método, condizem com os estudos de Silveira (2020), para quem identificar auditivamente acordes isolados, por si só, não garante sucesso em tocar harmonia de ouvido; com os estudos de Woody (2020), que afirma que os músicos que melhor tocam de ouvido são os que têm uma melhor compreensão da função harmônica da música, ouvem melodias compreendendo-as harmonicamente e, com isso, reproduzem a música de forma mais automática e natural ao tocar, além de memorizar o repertório com mais facilidade e rapidez. E ratificam que o conhecimento teórico da harmonia não necessariamente está ligado à capacidade de se tocar harmonia de ouvido (Silveira, 2020), mas mesmo assim favorece consideravelmente o desempenho em atividades dessa natureza (Kuusi, 2013).

Em relação à metodologia de atividades práticas, as estratégias de Coker, Vincent e Knapp são avalizadas por diversos autores vistos anteriormente. Woody (2020) e Johanson (2004) apontam a experiência e a prática musical como os fatores mais importantes para se tocar harmonia de ouvido. Jimenez e Kuusi (2018) sugerem que o treinamento musical ajuda na identificação de músicas conhecidas através de progressões harmônicas, mas que ter ouvido ou tocado uma determinada música é mais determinante para identificá-la. Os próprios Coker, Knapp e Vincent (1997) demonstram que a reprodução auditiva de progressões harmônicas se faz ao ouvir e relacionar determinado trecho ao de outras músicas que já ouvimos, tocamos ou trabalhamos, no que se chama “escuta associativa”. Silveira (2020) afirma que a prática regular de tocar harmonia de ouvido é o que faz diferença na aquisição dessa habilidade. Johansson (2004) defende que quanto maior a familiaridade com determinado gênero musical, maior a rapidez e a fluência na identificação da harmonia em músicas desse gênero, e que quanto menor a familiaridade, maior a dificuldade de reconhecimento harmônico.

Agora, apresentaremos algumas observações sobre o método. Em nossa visão, trata-se basicamente de um catálogo das progressões harmônicas mais usadas em um gênero musical

específico, o jazz, de um determinado período histórico. Sendo assim, é válido reiterar que essas progressões podem não ocorrer usualmente em outros gêneros. Sobre especificidades de determinados gêneros musicais, uma reflexão é que o conceito de “ponte” ou “*bridge*”, bastante usado ao longo do método, é algo bem característico do *jazz* e não necessariamente aparece ou é usado em outros gêneros musicais. O foco principal deste método, segundo o que os autores nos dizem na introdução, é identificar progressões harmônicas com o objetivo de se improvisar melodicamente, porém sem trabalhar questões técnicas primordiais para dominar essa percepção, sem um passo-a-passo de como, efetivamente, dominar a técnica de tocar harmonia de ouvido – foi o que nos pareceu em um primeiro momento. Além disso, desde os capítulos iniciais as progressões de acordes trabalhadas são complexas, de nível avançado, algumas até mesmo raras em gêneros musicais fora do jazz. Nos parece que o método tem informação demais para iniciantes, especialmente quando comparado ao método de Radley, o que nos faz acreditar que seja um método para nível musical avançado. Chama atenção a abordagem harmônica essencialmente diatônica, justificando alterações pelos intervalos diatônicos existentes em relação à tônica da escala, sem analisar a função dos acordes como dominantes secundárias, por exemplo. Isso talvez se justifique por ser um método voltado para músicos de instrumentos melódicos, mas é possível que um músico de instrumento harmônico possa ter mais dificuldade com a análise apresentada pelos autores (ex.: um D7 na tonalidade de Dó maior é analisado como II7 e não como V7 da dominante de C). Os autores sugerem um tipo de percepção estética, e portanto subjetiva (“sensação de drama”, por exemplo), aliado a um tipo de informação sobre índices de maior ou menor incidência de ocorrências de acordo com a forma das músicas (“esse tipo de modulação costuma ocorrer mais no final das partes A”), além de constantemente citarem características de duração de determinadas progressões, em relação ao número compassos.

Outro ponto a ser comentado é que o método não oferece gravações próprias como suporte de estudo, apesar de indicar gravações de músicas referenciais para cada exemplo de progressão harmônica apresentada. Pode ser que por conta da mesma questão citada acima, o nível avançado dos músicos que estudam esse método, pode-se dispensar o uso e auxílio de gravações e exercícios com fundamentos musicais, como ditado melódico e harmônico. De qualquer forma, este livro oferece um ótimo material para investigar como músicos de jazz aprendem e internalizam a linguagem harmônica. A ênfase na memória auditiva e na identificação de “*contrafacts*” sugere caminhos de pesquisa sobre como o conhecimento harmônico é organizado e acessado cognitivamente por improvisadores e demais

instrumentistas. Portanto, a metodologia de Coker, Vincent e Knapp não é apenas um guia de estudo, mas também um modelo pedagógico que reflete e ensina as práticas de aprendizado e performance comuns ao jazz.

4. COMPARAÇÃO ENTRE OS MÉTODOS ANALISADOS

Para comparar os métodos analisados, decidimos fazê-lo em quatro etapas. A primeira delas foi recuperar os critérios para seleção dos métodos feita no primeiro capítulo e conferir se esses elementos de fato condizem com o que encontramos. Essa checagem é relevante, pois a seleção dos métodos foi feita a partir de descrições sobre os livros em sites de venda, disponibilizações parciais de trechos dos livros etc. Portanto, as perguntas de número 1 a 12 na tabela de comparação apresentada abaixo fazem referência aos critérios de seleção que adotamos para escolher os dois métodos.

A segunda etapa foi selecionar propostas de estratégias que seriam essenciais para tocar harmonia de ouvido, elencadas no primeiro capítulo desta dissertação, e concluir se essas estratégias aparecem nos métodos estudados. Listamos como principais tópicos os seguintes pontos:

- Práticas como solfejo e ditado melódico são importantes para tocar harmonia de ouvido (Silveira, 2020);
- Saber identificar acordes isolados ajuda em tocar harmonia de ouvido, mas também por si só não garante o sucesso na reprodução harmônica auditiva (Silveira, 2020);
- Músicos com melhor compreensão das funções harmônicas tocam melhor de ouvido (Woody, 2020);
- Conhecimento teórico da harmonia não necessariamente está ligado à capacidade de se tocar harmonia de ouvido (Silveira, 2020), mas mesmo assim favorece consideravelmente o desempenho em atividades dessa natureza (Kuusi, 2013);
- Sugere-se que o som sempre seja ensinado antes da notação musical à qual ele se refere (Pestalozzi apud McPherson & Gabrielsson, 2002);
- A prática regular de tocar harmonia de ouvido é o que faz diferença (Silveira, 2020; Johansson, 2004);
- Experiência é o fator mais importante para se tocar harmonia de ouvido (Woody, 2020; Johansson, 2004) ;
- Quanto maior a familiaridade com determinado gênero musical, maior a rapidez e a fluência na identificação da harmonia em músicas desse gênero, e quanto menor a familiaridade, maior a dificuldade de reconhecimento harmônico (Johansson, 2004);

- O treinamento musical ajuda na identificação de músicas conhecidas através de progressões harmônicas, mas ter ouvido ou tocado uma determinada música é mais determinante para identificá-la (Jimenez e Kuusi, 2018);
- A reprodução auditiva de progressões harmônicas se faz ao ouvir e relacionar determinado trecho ao de outras músicas que já ouvimos/tocamos/trabalhamos, no que se chama “escuta associativa”; daí a importância de trabalhar com o repertório, para amearhar vivências e memórias com esse fim (Coker et al, 1997).

A terceira etapa foi: elaborar, a partir dos pontos acima, uma lista complementar à da primeira etapa para servir de referência na análise e comparação entre os métodos. As perguntas referentes a essa etapa estão entre os números 13 e 23 na tabela de comparação mais adiante.

A quarta etapa foi elaborar uma lista definitiva de checagens a partir das três etapas anteriores. Decidimos que essas perguntas teriam três respostas possíveis: “sim”, “não” ou “parcialmente”. A opção “parcialmente” surgiu como necessária, visto que algumas perguntas não teriam resposta absolutamente verdadeira tendo como únicas opções as respostas “sim” e “não”. Vejamos, a seguir, a tabela de análise comparativa entre os métodos, a partir dos questionamentos feitos até agora.

Tabela 1 - Comparação entre os métodos analisados

Pergunta	<i>“The ‘Real Easy’ Ear Training Book”</i>	<i>“Hearin’ the changes: Dealing with unknown tunes by ear”</i>
1. O foco do método é a percepção da harmonia?	Sim	Sim
2. A escuta e, por consequência, a performance ao instrumento, são o foco principal do método, tendo a teoria como auxílio?	Sim	Parcialmente
3. O método trabalha a percepção funcional da harmonia?	Sim	Sim
4. O método sugere práticas tocando instrumento?	Sim	Sim
5. O método sugere práticas ouvindo gravações?	Sim	Sim
6. O método oferece gravações em seu material?	Sim	Não
7. O método se apoia no uso de repertório?	Sim	Sim

Pergunta	<i>“The 'Real Easy' Ear Training Book”</i>	<i>“Hearin’ the changes: Dealing with unknown tunes by ear”</i>
8. O método serve para estágios iniciais do aprendizado musical?	Parcialmente	Não
9. Temos acesso gratuito ao método?	Não	Não
10. A última edição do método tem no máximo vinte e cinco anos, ou seja, foi lançada de 2000 pra cá?	Sim	Sim
11. O método serve para quem toca qualquer instrumento harmônico?	Sim	Parcialmente
12. O método foi desenvolvido por pesquisadores acadêmicos ou em parceria com instituições de pesquisa?	Sim	Sim
13. O método propõe práticas com solfejo?	Sim	Não
14. O método propõe práticas com ditado melódico?	Sim	Não
15. O método propõe práticas com identificação de acordes isolados?	Sim	Sim
16. O método propõe práticas com identificação funcional dos acordes?	Sim	Sim
17. O método apresenta conhecimento teórico sobre harmonia?	Sim	Sim
18. O método busca apresentar sonoridades antes de nomenclaturas?	Parcialmente	Parcialmente
19. O método foca em um gênero musical específico?	Parcialmente	Sim
20. O método propõe a identificação de progressões harmônicas iguais em diferentes músicas?	Sim	Sim
21. O método sugere estratégias e passo-a-passo para uma evolução gradual sobre os assuntos abordados?	Sim	Parcialmente
22. O método oferece suporte de partituras, cifras ou linguagem escrita como suporte para o estudo?	Sim	Sim
23. O método sugere que os alunos trabalhem a percepção da harmonia de gravações, transcrevendo-as e tocando-as?	Sim	Sim

De acordo com a tabela, os métodos compartilham a mesma resposta em 15 das 23 perguntas. São elas:

- 1. O foco do método é a percepção da harmonia? Sim

- 3. O método trabalha a percepção funcional da harmonia? Sim
- 4. O método sugere práticas tocando instrumento? Sim
- 5. O método sugere práticas ouvindo gravações? Sim
- 7. O método se apoia no uso de repertório? Sim
- 9. Temos acesso gratuito ao método? Não
- 10. A última edição do método tem no máximo vinte e cinco anos, ou seja, foi lançada de 2000 pra cá? Sim
- 12. O método foi desenvolvido por pesquisadores acadêmicos ou em parceria com instituições de pesquisa? Sim
- 15. O método propõe práticas com identificação de acordes isolados? Sim
- 16. O método propõe práticas com identificação funcional dos acordes? Sim
- 17. O método apresenta conhecimento teórico sobre harmonia? Sim
- 18. O método busca apresentar sonoridades antes de nomenclaturas? Parcialmente
- 20. O método propõe a identificação de progressões harmônicas iguais em diferentes músicas? Sim
- 22. O método oferece suporte de partituras, cifras ou linguagem escrita como suporte para o estudo? Sim
- 23. O método sugere que os alunos trabalhem a percepção da harmonia de gravações, transcrevendo-as e tocando-as? Sim

Já as respostas diferentes aparecem em 8 das 23 perguntas. Abaixo, listamos quais foram essas perguntas, sendo a primeira resposta sempre relativa ao método “*The 'Real Easy' Ear Training Book*” (R.E.), de Radley; e a segunda resposta sendo relativa ao método “*Hearin’the changes: Dealing with unknown tunes by ear*” (H.C.), de Coker, Knapp e Vincent.

- 2. A escuta e, por consequência, a performance ao instrumento, são o foco principal do método, tendo a teoria como auxílio? Sim (R.E.) / Parcialmente (H.C.)
- 6. O método oferece gravações em seu material? Sim (R.E.) / Não (H.C.)
- 8. O método serve para estágios iniciais do aprendizado musical? Parcialmente (R.E.) / Não (H.C.)
- 11. O método serve para quem toca qualquer instrumento harmônico? Sim (R.E.) / Parcialmente (H.C.)

- 13. O método propõe práticas com solfejo? Sim (R.E.) / Não (H.C.)
- 14. O método propõe práticas com ditado melódico? Sim (R.E.) / Não (H.C.)
- 19. O método foca em um gênero musical específico? Parcialmente (R.E.) / Sim (H.C.)
- 21. O método sugere estratégias e passo-a-passo para uma evolução gradual sobre os assuntos abordados? Sim (R.E.) / Parcialmente (H.C.)

4.1 Semelhanças entre os métodos

Os dois métodos compartilham semelhanças metodológicas essenciais. Primeiramente, ambos visam desenvolver a capacidade do estudante de reconhecer progressões harmônicas auditivamente. O objetivo fundamental é capacitar o aluno a identificar instantaneamente os acordes e as sequências de acordes nas músicas. Em segundo lugar, os métodos têm em comum um foco no reconhecimento de padrões harmônicos: apesar de usarem unidades de análise diferentes (acordes individuais na Abordagem Vertical/Horizontal em Radley, ou “células” de progressão em Coker, Knapp e Vincent), ambos os métodos baseiam-se na ideia de que o reconhecimento auditivo de padrões ou unidades harmônicas recorrentes é fundamental para ouvir as mudanças de forma eficaz e que a familiaridade com estes padrões facilita a identificação auditiva. Também podemos falar na integração com a teoria musical, pois ambos os métodos reconhecem a importância do conhecimento teórico para apoiar a audição. A teoria ajuda a organizar o que se ouve, a compreender a função dos acordes, a limitar as opções prováveis e a associar padrões sonoros a conceitos estruturais (como II - V - I, modulações etc). Sobre os pontos tratados até agora, eles confluem com Woody (2020), quando afirma que os músicos que melhor tocam de ouvido são os que têm uma melhor compreensão das funções harmônica da música; e com Kuusi (2013), para quem o conhecimento teórico da harmonia favorece consideravelmente o desempenho em atividades de percepção harmônica.

Outra característica em comum é o reconhecimento da relação entre melodia e harmonia. Os autores de ambos os métodos apontam que a melodia frequentemente contém notas que são membros dos acordes subjacentes e pode fornecer pistas cruciais para a identificação harmônica. Em seu método, Coker, Knapp e Vincent mencionam que sequências melódicas simétricas podem ajudar na cognição auditiva das progressões harmônicas. Anteriormente, vimos que Paes (1998, p.17), ao descrever as rodas de choro, diz que ocorrem

vários processos de aprendizagem simultâneos, dentre os quais “o aprendizado pela percepção auditiva, onde ao perceber o caminho da melodia vai se buscando o caminho harmônico”. Woody (2020), ao afirmar que os músicos que melhor tocam de ouvido são os que têm uma melhor compreensão das funções harmônicas da música, completa dizendo que eles ouvem melodias compreendendo-as harmonicamente e, com isso, reproduzem a música de forma mais automática e natural, além de memorizar o repertório com mais facilidade e rapidez. Outro ponto em comum entre os métodos é que ambas as abordagens sublinham a necessidade de envolvimento prático constante por parte do aluno. Isso inclui atividades como tocar as progressões estudadas no instrumento (teclado, violão ou outro instrumento harmônico), ouvir repetidamente e atentamente os trechos estudados, transcrever ditados musicais, gravações de músicas etc. A prática repetida é vista como essencial para o desenvolvimento da “audição interna”. Mais um fator concomitante, uma pedra angular de ambos os métodos, é o fundamento em um repertório musical real, a aplicação dos conceitos aprendidos à música existente e conhecida. O estudo de canções que fazem parte do repertório de músicos profissionais é uma parte integrante do processo, para solidificar o aprendizado e a capacidade de identificar as mudanças em contextos musicais autênticos.

Sobre o parágrafo anterior, podemos lembrar de diversos autores vistos anteriormente que corroboram essa estratégia de ensino-aprendizagem. Woody (2020) e Johanson (2004) apontam a experiência como o fator mais importante para se tocar harmonia de ouvido, ou seja: tentar reproduzir gravações, tocar ao vivo com outros músicos e entender que teremos mais facilidade dentro dos gêneros com os quais temos mais familiaridade, intimidade e vivência. Jimenez e Kuusi (2018) sugerem que o treinamento musical ajuda na identificação de músicas conhecidas através de progressões harmônicas, mas que ter ouvido ou tocado uma determinada música é mais determinante para identificá-la. Os próprios Coker, Knapp e Vincent (1997) sugerem que a reprodução auditiva de progressões harmônicas se faz ao ouvir e relacionar determinado trecho ao de outras músicas que já ouvimos, tocamos ou trabalhamos, o que eles denominam de “escuta associativa”. Silveira (2020) diz que a prática regular de tocar harmonia de ouvido é o que faz diferença para evoluir nesse quesito. Johansson (2004) afirma que quanto maior a familiaridade com determinado gênero musical, maior a rapidez e a fluência na identificação da harmonia em músicas desse gênero. Outra questão em comum entre os métodos é que eles não seguem de forma ortodoxa o que propõe Pestalozzi (apud McPherson & Gabrielsson, 2002) com o conceito de “*sound before symbol*”. Ambos apresentam acordes, qualidades de acordes, escalas, sequências harmônicas e afins,

geralmente em primeiro lugar com notações e nomenclaturas musicais, através de partituras e cifras.

Uma questão importante em comum entre os métodos é a impossibilidade de acessá-los gratuitamente: em ambos os casos, foi necessário pagarmos pela leitura completa, feita por *download* de arquivo virtual no caso do método de Radley, e por compra do livro físico no caso do método de Coker, Knapp e Vincent. Acreditamos que as instituições brasileiras poderiam se esforçar para ter esses e outros títulos listados nesta pesquisa em seus catálogos físicos e virtuais, de forma a facilitar e estimular estudos sobre o tema trabalhado nesta dissertação.

Para completar nossa análise com os critérios selecionados, observamos que ambos os métodos foram escritos por pesquisadores acadêmicos. Roberta Radley foi assistente do Departamento de Treinamento Auditivo do Berklee College of Music. Jerry Coker desenvolveu programas inovadores de jazz nas Universidades de Indiana, Miami e Duke, e é professor da Universidade do Tennessee, onde Larry Vincent foi professor assistente e Bob Knapp se formou como mestre em Estudos de Jazz. Também observamos que ambos os métodos buscam a complementaridade entre teoria musical e harmonia funcional (com o suporte de partituras, cifras e gravações), além de oferecer atividades práticas, como estar sempre tocando o instrumento, ouvindo, transcrevendo e tirando gravações, tocando em grupo, aplicando os ensinamentos a um repertório de músicas do pop/jazz e visando performar ao vivo. Para McPherson (2005), quando se trata de música, ouvir não é o suficiente, pois é preciso ser capaz de pensar e compreender o que se ouve. Ambos os métodos perseguem e cumprem esse objetivo. Estas semelhanças destacam uma base pedagógica comum, que valoriza a prática ativa, a compreensão teórica, o reconhecimento de padrões, a aplicação direta ao repertório musical para desenvolver a proficiência auditiva em harmonia, com a devida complementaridade entre práticas musicais formais e informais, como defende Green (2002, 2008).

4.2 Diferenças entre os métodos

Acerca das principais diferenças de metodologia e abordagem entre os métodos, podemos afirmar que ambos têm o objetivo de desenvolver a percepção harmônica do estudante. No entanto, percebemos ao longo da leitura de *"Hearin' the Changes: Dealing with*

Unknown Tunes by Ear”, de Coker, Knapp e Vincent, que este livro não tem como foco principal a performance ao instrumento harmônico, mas sim na improvisação de um instrumento melódico – o que é dito pelos autores no prefácio (1997, p.7). Optamos por seguir com a análise, até para usar esse pormenor como elemento de comparação e debater se isso seria um problema, uma vantagem ou algo irrelevante para o processo de ensino-aprendizagem, pois suspeitamos que seja melhor para o músico cujo foco de estudo seja um instrumento harmônico, que a metodologia esteja focada em performance ao instrumento harmônico. Um dos aspectos que nos levam a pensar nessa hipótese como a mais válida é a análise harmônica do livro. Essencialmente diatônica, justifica alterações pelos intervalos diatônicos em relação à tônica da escala, sem analisar a função dos acordes como dominantes secundárias, por exemplo. É possível que um músico de instrumento harmônico tenha mais dificuldade com a análise apresentada pelos autores, para músicos de instrumentos melódicos? Pode ser um questionamento para futuras investigações. No método de Radley, a autora classifica dominantes secundárias tanto com sua numeração romana quanto com sua numeração em relação à escala – exemplo para os dois casos: um D7 na tonalidade de C pode ser II7 ou um V7 secundário da tonalidade de G. No método de Coker, Vincent e Knapp, esse acorde só é analisado como II7.

Uma outra diferença essencial que encontramos é o enfoque metodológico principal de cada método. Radley apresenta duas abordagens de audição e ditado distintas: a Vertical (ouvir a qualidade do acorde a partir da fundamental ou do baixo) e a Horizontal (ouvir e seguir linhas melódicas como vozes das progressões harmônicas, especialmente as notas-guia – *guide tones* – dentro da progressão). As duas abordagens são sustentadas por percepções melódicas trabalhadas ao longo do livro, como audição da linha do baixo, ditado melódico e solfejo. Já Coker, Knapp e Vincent adotam uma abordagem focada na memorização de progressões harmônicas e reconhecimento sonoro de padrões ou “células”. Embora a teoria musical por trás dessas células seja constantemente explicada ao longo do livro, o cerne do método é treinar o ouvido para identificar o *som* característico de cada padrão quando ele aparece na música. Podemos também pontuar a diferença entre o uso de ferramentas de translação e identificação. Radley integra ferramentas como solfejo móvel e números de escala nas abordagens Vertical e Horizontal, para auxiliar na identificação de acordes. Coker, Knapp e Vincent não usam solfejo nem ditado melódico: quando trabalham com notas, buscam entender seu papel na estrutura dos acordes para conferir a relação entre uma nova melodia e uma progressão conhecida (“*contrafact*”).

Outro aspecto que diferencia os métodos é a progressão do conteúdo. O livro de Radley segue uma progressão mais granular e cumulativa, começando com elementos básicos (escalas, linha do baixo, tríades diatônicas), introduzindo as abordagens Vertical e Horizontal, e então aplicando-as progressivamente a estruturas harmônicas mais complexas (acordes de sétima, inversões, harmonia em modo menor, harmonia não-diatônica etc). O livro de Coker, Knapp e Vincent começa diretamente com uma progressão fundamental (II - V - I) e dedica capítulos inteiros à exploração auditiva e teórica de variações dessa progressão e de outros padrões harmônicos comuns em diferentes contextos musicais (modulações, pontes, etc.), cuja ordem de apresentação não significa necessariamente maior ou menor dificuldade para o estudante, nem explicita uma necessidade de se ter trabalhado uma determinada progressão anteriormente. Estabelecem a ordem de apresentação em relação a uma suposta popularidade de uso, começando o método pelas células harmônicas mais comuns e terminando pelas menos usuais. Ainda há outros fatores que diferenciam os métodos. Enquanto o livro de Coker, Knapp e Vincent foca exclusivamente no jazz, o livro de Radley é um pouco mais abrangente, incluindo um repertório mais pop. Outro ponto é que o método de Radley oferece gravações próprias para ditado melódico, ditado harmônico, apresentações de escalas e acordes etc. Já o de Coker, Knapp e Vincent não oferece gravações próprias, trabalhando exclusivamente com citações de gravações de referência.

Em suma, podemos considerar que a principal diferença entre os métodos é que Radley fornece ferramentas para analisar auditivamente a estrutura de acordes e progressões a partir de elementos constituintes, enquanto Coker, Knapp e Vincent ensinam a reconhecer padrões harmônicos mais extensos e pré-definidos. Em nossa opinião, por todos esses motivos, o método de Radley é mais adequado para alunos de nível iniciante em relação a tocar harmonia de ouvido, porém esse aluno tem que ser de nível avançado ou no mínimo intermediário em música; mesma coisa para o método de Coker, Knapp e Vincent em relação a experiência musical, sendo que no caso deste método percebemos que os alunos já têm que ter alguma experiência em relação a tocar harmonia de ouvido, se compararmos com o método de Radley. Reforçando: o estudo de ambos os métodos pode ser feito em sequência e acreditamos que um complementa o outro. Mesmo assim, entendemos que o método de Radley seja mais completo, oferecendo mais ferramentas para o estudante conseguir se desenvolver no objetivo de tocar harmonia de ouvido.

5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissemos na introdução desta dissertação que esta pesquisa tinha como objetivo fazer uma revisão bibliográfica sobre o ensino-aprendizagem para tocar harmonia de ouvido desde os seus estágios iniciais, além de uma análise comparativa entre métodos selecionados por critérios definidos a partir do referencial teórico levantado. Nessa pesquisa, de caráter qualitativo, buscamos: debater e definir o que significa tocar harmonia de ouvido, entender qual a sua relevância e importância para a prática musical e levantar a existência de métodos, propostas e exercícios, assim como tecnologias, programas ou aplicativos, que dessem suporte a esse estudo. Para compreender o que significa tocar música de ouvido, nos apoiamos em reflexões e definições de pesquisadores como Lilliestam (1996), McPherson (1997, 2005), Woody (2012), Silva (2016) e Gordon (2000). Concluimos que tocar música de ouvido significa uma forma de lembrar, tocar, criar e ensinar música sem depender de nenhum suporte de leitura, compreendendo o que se está tocando e o que se está ouvindo, tanto externa quanto internamente.

Buscamos entender também qual seria a relevância de se tocar música de ouvido. Pesquisas de Green (2002, 2008), Green e Varvarigou (2015) e Woody (2008) contribuíram para a conclusão de que tocar de ouvido está entre as mais importantes habilidades da performance musical e que deveria fazer parte do primeiro estágio do desenvolvimento musical. Esses e outros autores ratificam uma melhora na performance musical em diferentes dimensões a partir dessa prática. Ressaltam que inicialmente é uma prática percebida, em geral, como inalcançável, porém, ao ser experimentada e trabalhada, torna-se fonte de prazer, além de despertar maior envolvimento e diversão por parte dos estudantes e músicos. Na educação básica, o trabalho de Lucy Green (2008) demonstra que a inclusão de práticas informais de aprendizagem musical, complementando as tradicionais práticas mais formais, traz bons resultados para a performance e o interesse de alunos. Mais do que o repertório de música popular, a forma e a metodologia de se fazer música nesse universo é o que encanta e conquista os estudantes, o que envolve a prática de se tocar música de ouvido. Sobre essa prática, que ela chama de “reprodução auditiva de sequências harmônicas”, Silveira (2020, p.8) diz que:

O desenvolvimento desta competência permite liberdade e autonomia ao músico, bem como o desprendimento da leitura musical. Neste sentido, permite a um músico ser capaz de executar inúmeras peças no âmbito de diversos estilos musicais, sem depender da disponibilização de partituras, problema frequente em diversos gêneros

musicais. Além desta utilidade, a reprodução auditiva de sequências harmônicas facilita o processo de leitura de uma peça, bem como a sua memorização e consolidação, garantindo o entendimento musical de uma peça a um nível mais profundo. Esta capacidade possui ainda um papel inquestionável no processo criativo, sendo crucial para o bom domínio das competências de improvisação e composição musical.

Concluimos que tocar harmonia de ouvido é relevante para aumentar o interesse e o prazer dos estudantes, sejam crianças, adolescentes, adultos, alunos de escolas ou de cursos de música, amadores ou profissionais, independente do nível, além de melhorar a performance musical. Lilliestam (1996) argumenta que aprender a tocar de ouvido requer um conhecimento tácito. Nessa linha, Bittar (2010) descreve uma metodologia de ensino-aprendizagem para acompanhamento harmônico sem leitura de cifra ou partitura a partir das aulas de Jayme Florence, o Meira, destacado violonista brasileiro do samba e do choro. Paes (1998, p.17) descreve que nas rodas de choro ocorrem vários processos de aprendizagem simultâneos, e encontramos relatos e pesquisas sobre esse tipo de ensino-aprendizagem baseado na oralidade e nas relações pessoais e presenciais, mas tivemos dificuldades iniciais em encontrar métodos escritos e editados sobre o tema. Nos perguntamos se seria paradoxal buscar métodos escritos sobre tocar música de ouvido, dado que observamos ser um tipo de conhecimento passado de forma essencialmente e tradicionalmente através do contato pessoal e da oralidade, mas há diversos autores, como a já citada Lucy Green, que consideram positivo um modelo de ensino-aprendizagem musical baseado em uma complementaridade entre práticas formais e informais, o que justificaria um encontro e auxílio entre essas metodologias. Vale pontuar que essa dissertação não defende que métodos escritos sejam mais eficientes do que a transmissão de conhecimento através da oralidade ou das ditas práticas musicais informais, já bastante consolidadas nos mais diversos gêneros e nichos musicais brasileiros. O que buscamos com essa pesquisa é mapear e propor possibilidades de complementação a esse tipo de estudo oral e desenvolvimento musical. São opções de ensino-aprendizagem para pessoas que não tenham tanto acesso à vivência informal ou então queiram complementar seu desenvolvimento em tocar harmonia de ouvido. Ou seja, nossa pesquisa reforça a desejada complementaridade entre práticas musicais formais e informais a que se refere Green (2008). Sob a ótica de um ensino decolonial, para Ferreira (2023, p.8),

Fazer a ligação do ensino de música com as perspectivas decoloniais vai de encontro a um ideal de uma sociedade mais diversa e humana, que aceite as diferenças e que dê voz a modos de pensar que talvez não fossem aceitos em outras épocas, mas que chegou o momento de serem pensados e debatidos. Acredito que a Educação Musical está ligada a essas mudanças. (...) Vale destacar que diversidade no ensino

de música não se caracteriza apenas pela abordagem de diversas culturas diferentes ou diversos estilos de música, como partindo do erudito para o popular, mas na Educação Musical trabalhar essa diversidade é criar modos diferenciados de vivenciar as práticas de ensino musical, já que são múltiplas as situações, processos e estratégias de formação musical. Assim, avançamos na incorporação de outros conhecimentos e saberes musicais, mas também é necessário questionar os modelos de ensino e currículos dominantes de formação musical. Precisamos ser capazes de assumir pedagogias decoloniais que tornem possível outras maneiras de pensar, saber, sentir, existir na música.

Para Queiroz (2020, p.119), “poucas são as práticas, pelo que temos estudado no Brasil, que de fato trabalham a música brasileira popular a partir de seus próprios parâmetros e de propostas metodológicas concebidas e elaboradas para lidar com as idiossincrasias desse universo musical”. Portanto, concluímos que essa pesquisa pode contribuir para um ensino com viés decolonial no Brasil, facilitando o acesso a um tipo de conhecimento transmitido essencialmente através da oralidade e da socialização em ambientes populares e em geral com repertório de fora do *habitus* conservatorial. Todavia, nesse movimento é importante nos atentarmos para abordagens que buscam enviesar percepções em direção a formas eurocêntricas de se perceber a música, como entendemos que seja o caso das abordagens Vertical e Horizontal de Roberta Radley, ao condicionar um tipo de percepção melódica através de noções referentes à partitura ou notação musical tradicional (grave relacionado ao que aparece embaixo, agudo relacionado ao que aparece em cima, caminhos de melodia se movimentando da esquerda para a direita etc).

Nos perguntamos se faria sentido uma metodologia para se tocar música de ouvido que privilegiasse a harmonia. Vimos que Gordon (2003a) nos descreve a “aptidão musical evolutiva”, relativa ao potencial para o desenvolvimento de competências musicais de cada pessoa até a vida adulta. Ele diz que essa aptidão compreende duas dimensões diferentes: a tonal e a rítmica, e defende que é possível ter elevadas competências em uma e baixas competências na outra. Portanto, só por esse aspecto, a prática exclusiva de reprodução auditiva de progressões harmônicas poderia servir de reforço para aqueles que não têm facilidade na dimensão tonal, caso julguem necessário, mas pode igualmente servir de aprofundamento para os que têm aptidão e prazer nessa prática, visto que a motivação é elemento essencial para o aprendizado musical. Também nos perguntamos se essa pesquisa faria sentido para um universo de ensino que incluísse crianças e adolescentes em contexto de ensino básico. As pesquisas de Corrigan e Trainor (2009) sugerem que a percepção de harmonia surge por volta dos 5 ou 6 anos de idade, podendo até surgir mais cedo, caso a

criança tenha algum tipo de treinamento ou estudo musical. Em geral, para as autoras, o treinamento musical acelera a percepção harmônica de uma criança e essa percepção surge primeiramente através de músicas que as crianças conhecem. Portanto, juntando aos já citados estudos de Green (2002 e 2008), acreditamos que esta é uma pesquisa relevante também para o contexto escolar e para o ensino de crianças e adolescentes.

A revisão bibliográfica realizada, incluindo a busca pelo acesso aos métodos selecionados, demonstra que o estudante de música brasileiro que busque se aprofundar em métodos de aprendizagem para tocar harmonia de ouvido, terá dificuldades para encontrá-los. O acesso a livros e/ou materiais que proponham alguma estruturação metodológica dessa aprendizagem precisa ser assegurado em bibliotecas e acervos, para aumentar as possibilidades de desenvolvimento dessa técnica entre musicistas. Além disso, essa disponibilidade ajudaria no desenvolvimento de métodos brasileiros sobre o tema. Nossa intenção, em pesquisa futura, é contribuir nesse sentido. Além disso, nossa revisão conseguiu catalogar a produção bibliográfica levantada em quatro categorias que podem ser úteis em outras pesquisas.

Fizemos uma análise comparativa entre os métodos e concluímos que os dois compartilham semelhanças metodológicas essenciais. Primeiramente, ambos visam desenvolver a capacidade do estudante de reconhecer progressões harmônicas auditivamente. O objetivo fundamental é capacitar o aluno a identificar os acordes e as sequências de acordes nas músicas, ou seja, tocar harmonia de ouvido. Além disso, podemos dizer que os dois métodos reconhecem a importância e utilizam o conhecimento teórico para apoiar a percepção. Outra característica comum é o reconhecimento da relação entre melodia e harmonia. Ambas as abordagens sublinham a necessidade de envolvimento prático constante por parte do aluno, o que inclui atividades como tocar as progressões estudadas no instrumento (teclado, violão ou outro instrumento harmônico), ouvir repetidamente e atentamente os trechos estudados, transcrever ditados musicais e gravações etc. Outra semelhança entre os métodos analisados está no fundamento em um repertório musical real: conceitos aprendidos são aplicados à música existente e conhecida. O estudo de canções que fazem parte do repertório de músicos profissionais é entendido como uma parte integrante do processo para solidificar o aprendizado e a capacidade de identificar as mudanças em contextos musicais autênticos. Outro aspecto em comum é que ambos foram escritos por pesquisadores acadêmicos. Todos esses aspectos condizem com nosso referencial teórico. O que concluímos, portanto, é que ambos os métodos buscam a complementaridade entre teoria

musical, harmonia funcional e atividades práticas, com suporte de partituras, cifras e gravações. Sugerimos que pesquisas futuras testem as metodologias de Radley e Coker et al, mas adaptadas à proposta de Pestalozzi de apresentar as sonoridades antes de notações.

As principais diferenças de metodologia e abordagem entre os métodos passam por constatar que Coker et al. não tem como foco principal na performance ao instrumento harmônico, mas sim na improvisação com instrumento melódico. Não concluímos se isso é um problema, uma vantagem ou algo irrelevante para o processo de ensino-aprendizagem, mas suspeitamos que seja melhor para o músico cujo foco de estudo seja um instrumento harmônico, que a metodologia esteja focada em performance com instrumento harmônico. Essa é, inclusive, uma boa questão a ser investigada futuramente. Outra diferença está na metodologia proposta para trabalhar a percepção harmônica. Radley define duas principais abordagens de percepção harmônica: a Vertical, focando na percepção de cada acorde individualmente, e a Horizontal, focando na percepção da mudança entre os acordes. Assim, ela ensina a ouvir os componentes fundamentais da harmonia e, subsequentemente, as notas individuais dentro dos acordes. Em contraste, a metodologia de Coker et al. foca diretamente na identificação auditiva de “células” de progressão harmônica. Em nossa análise, essas duas abordagens não são antagônicas, porém podem ser usadas de forma sequencial ou complementar. No entanto, vale ressaltar a pesquisa de Silveira (2020), onde constata-se que elementos como identificação de intervalos melódicos e harmônicos, identificação de acordes isolados e identificação do baixo, são potenciais fatores de desenvolvimento da audição e reprodução harmônica.

A partir dessas conclusões, surgiu um novo questionamento: Será que, a partir de um certo nível de percepção harmônica, passa a não ser necessário trabalhar detalhadamente os elementos melódicos? Será que pode-se alcançar uma capacidade e velocidade de percepção que não demandem destrinchar melodicamente a harmonia que se pretende ouvir? Viria daí o motivo para o método de Coker et al. não se preocupar com esses elementos? Essa também nos parece uma boa questão para ser investigada em pesquisas futuras.

Ainda há outros fatores que diferenciam os métodos. Enquanto o livro de Coker et al. foca exclusivamente no jazz, o livro de Radley é um pouco mais abrangente. Radley oferece gravações próprias, enquanto Coker et al. trabalham exclusivamente com citações de gravações referenciais. A conclusão é que ambos os métodos seguem metodologias respaldadas por pesquisas que investigam a eficiência do ensino-aprendizagem para se tocar

harmonia de ouvido e cumprem com o objetivo de apresentar propostas robustas para o desenvolvimento desse conhecimento. Concluimos também que o método de Radley é melhor para estudantes de nível iniciante e intermediário que se identifiquem musicalmente com o universo pop/jazz e o método de Coker et al. funciona como um estágio posterior para estudantes mais avançados, que queiram se aprofundar na linguagem harmônica do jazz. Por último, o método de Radley utiliza mais elementos indicados no capítulo II desta dissertação, sugeridos por variados autores como importantes no desenvolvimento musical para se tocar harmonia de ouvido e que estão sintetizados na tabela de comparação entre os métodos, apresentada anteriormente. Sendo assim, mesmo que entendamos que os métodos servem para estágios diferentes de experiência, podemos concluir que o método de Radley é mais completo.

Além disso, esperamos investigar em pesquisas futuras se a metodologia do livro de Radley pode ser aplicada com estudantes de níveis mais avançados. Bem como, investigar a taxa de precisão na efetividade de ambos os métodos, com testes que envolvam estudantes e profissionais da música. Outra proposta seria testar a metodologia de ambos os livros adaptando-as a outros gêneros musicais, de forma a entender quais são as progressões harmônicas e clichês mais comuns nos gêneros abordados e adaptar as etapas para a linguagem de cada universo musical. Como objetivo futuro máximo, estaria a construção de um método próprio para aprender a tocar harmonia de ouvido, que contemple as bases teóricas e educacionais levantadas nesta dissertação, e possa se expandir para o universo musical brasileiro, para a riqueza de suas contribuições harmônicas, vivas e presentes na transmissão oral do conhecimento que acontece em nossas rodas musicais criativas.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, I. L. A roda é uma aula: uma análise dos processos de ensino-aprendizagem do violão através da atividade didática do professor Jayme Florence (Meira). In: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música - XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, Rio de Janeiro, 8 a 10 de Novembro de 2010. **Anais do SIMPOM: Subárea de Musicologia, nov 2010**: 580–589.
- COKER, J., KNAPP, B., & VINCENT, L. **Hearin' the changes**: Dealing with unknown tunes by ear. Burlington, VT: Advance Music. 1997. 102 p.
- CORRÊA, A. F. **Estruturações harmônicas pós-tonais**. São Paulo: editora Unesp, 2006.
- COUTO, A. C. N. do. Resenha de Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy, de Lucy Green. **Opus**, v. 26 n. 1, p. 1-10 jan./ abr. 2020.
- CORRIGALL, K. A., & TRAINOR, L. J. Effects of Musical Training on Key and Harmony Perception. In: **The Neurosciences and Music III—Disorders and Plasticity: Ann.** New York Academy of Sciences 1169: 164–168. 2010.
- FARIA, N. **Apostila Intensivo Tirando Música de Ouvido**. Local de publicação: Edição do autor, 2020. Disponível em: <https://www.ficaadicapremium.com.br/intensivo-tirandomusicadeouvido-encerrado/> . Acesso em: 21 mai. 2021 (o conteúdo da apostila só é acessado através de pagamento)
- FERREIRA, M. de B. Vamos aprender música popular? Perspectivas decoloniais no ensino de música no Brasil. In: **XXVI Congresso Nacional da ABEM - VI Seminário Internacional sobre Música, Cultura e Educação, 2023**; Ouro Preto-MG. [acesso em 14 jun 2025]. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvicongresso/XXVICongresso/paper/view/1852>
- FREITAS, S. P. R. de. **Que acorde ponho aqui?** Harmonia, práticas teóricas e o estudo de planos tonais em música popular. 817 p. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Instituto de Artes. Campinas-SP, 2010.
- GORDON, Edwin E. **Teoria de Aprendizagem Musical** – Competências, Conteúdos e Padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. 58
- GORDON, Edwin E. **Learning Sequences in Music** – skill, content and patterns. A Music Learning Theory. Chicago: GIA Publications, INC, 2003a.
- GREEN, Lucy. **How popular musicians learn**. Londres, UK: Ashgate Publishing, 2002. 238 p.
- GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the school**: a new classroom pedagogy. Londres, UK: Ashgate Publishing, 2008. 213 p.
- GREEN, L., & VARVARIGOU, M. Musical 'learning styles' and 'learning strategies' in the instrumental lesson: The Ear Playing Project (EPP). **Psychology of Music**, 43(5), 705–722. 2015.

GUERREIRO, A. Harmonia Tradicional, Harmonia Funcional e Música Popular: uma reflexão motivadora. **XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)**. Brasília, DF, 2006.

GUEST, I. **Harmonia**, 1. 4a edição. Rio de Janeiro, RJ: Lumiar Editora, 2006. 163 p.

JARDIM, V. L. G. **Da arte à educação**: A música nas escolas públicas 1838 – 1971. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

JIMENEZ, I., & KUUSI, T. Connecting chord progressions with specific pieces of music. **Psychology of Music**, 46(5), 716-733. 2018.

JIMENEZ, I., & KUUSI, T. What helps jazz musicians name tunes from harmony? The relationship between work with harmony and the ability to identify well-known jazz standards from chord progressions. **Psychology of Music**, 48(2) 215–231. 2020.

JOHANSSON, K. G. What Chord Was That? A Study Of Strategies Among Ear Players In Rock Music. **Research Studies in Music Education**, 23(1), 94-101. 2004.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. São João Del Rei : Fundação Koellreutter, 2018.1 recurso online: pdf (97 p. : il.)

KUUSI, T. Musical training and musical ability: Effects on chord discrimination. **Psychology of Music**, 43(2), 291-301. 2013.

LILLIESTAM, L. On Playing by Ear. **Popular Music** 15, no. 2: 195–216. 1996.

Mc PHERSON, G. E. Cognitive Strategies and Skill Acquisition in Musical Performance. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, 133, 64–71. 1997.

Mc PHERSON, G. From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. **Psychology of Music**, 33(1), 5–35. 2005.

Mc PHERSON, G., & GABRIELSSON, A. From sound to sign. In: R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), **The science and psychology of music performance**: Creative strategies for teaching and learning. Oxford: Oxford University Press, 99-116. 2002.

PAES, A. **O violão na escola de choro**: uma análise dos processos não formais de aprendizagem. Rio de Janeiro: UNIRIO. 1998.

PENNA, M. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara R. (Org.). **Da camiseta ao museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa, Editora UFPB, 1995. p. 129-140.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina-PR, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). **Música e educação**. (Série Diálogos com o Som, Ensaios, v. 2). Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina-PR, v. 39, n. 25, p. 132-159, jul. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Patrimônio musical imaterial brasileiro e formação em música: caminhos para rupturas decoloniais e enfrentamentos antiepistemicidas. In.: **Arte, estética e processos educacionais** : reflexões sobre os exercícios de sentir, de saber e de poder. Goiânia-GO : Editora da Imprensa Universitária, p. 107-137, 2020 .

RADLEY, R. **The Real Easy Ear Training Book**. Sher Music Company. 2008

RAMOS, P. E. Z. M. Léxico harmônico em choros de Pixinguinha. In: **Anais SIMPOM**, 2016; Rio de Janeiro-RJ. [acesso em 14 jun 2025]. Disponível em: <https://seer.unirio.br/simpom/article/view/5616/5066>

SANDRONI, Carlos. **Uma roda de choro concentrada**: Reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. IX Encontro da ABEM. Recife: UFPE, 2000.

SILVA, N. E. M. T. da. **De ouvidos para ouvidos - uma experiência extracurricular instrumental em contexto de grupo**: Ensemble pop/jazz. Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte. 2016.

SILVEIRA, G. M. S. **Tocar de Ouvido**: correlatos do sucesso na reprodução auditiva de progressões harmônicas tonais em músicos. 66 p. Mestrado Integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2020.

TAUBKIN, Myriam. **Violões do Brasil**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

The Oxford Dictionary of Music [Internet]. Oxford University Press; 2013 [acesso em 15 de junho de 2025]. **Harmony**. Disponível em: <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780199578108.001.0001/acref-9780199578108-e-4217?fromCrossSearch=true>

VIEIRA, B. M. L. **A relação entre tocar de ouvido e literacia musical**: uma abordagem integrada de ensino-aprendizagem do piano funcional. Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte. 2017.

VIEIRA, L. B. Escolarização do ensino de música. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44), p.141-150, maio/ago. 2004.

WILDT, F. E. Primeira lei tonal: função harmônica nas óticas funcional e tradicional - um breve estudo comparativo. In:**Cantare: Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**. Curitiba, v.6, pág. 29 – 48. 2014.

WOODY, R. H. Musicians' use of harmonic cognitive strategies when playing by ear. **Psychology of Music**, 48(5) 674–692. 2020.

WOODY, R. H. (2012). Playing by ear: Foundation or frill?. **Music Educators Journal**, 99(2), 82-88.